Violencias en plural

Sociología de las violencias en la escuela

Diseño: Gerardo Miño
Colaboró en el diseño de portada Sebastián U. Kaplan

Composición: Eduardo Rosende

Edición: Tercera. Junio de 2015

ISBN: 978-84-92613-89-2

Lugar de edición: Buenos Aires, Argentina



Dirección postal: Tacuarí 540
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina
Tel: (54 011) 4331-1565

e-mail producción: produccion@minoydavila.com
e-mail administración: info@minoydavila.com
web: www.minoydavila.com
facebook: http://www.facebook.com/MinoyDavila

Colección **Nuevos enfoques en educación**

Dirigida por **Carina V. Kaplan**

Los libros que componen la colección *Nuevos Enfoques de la Educación* pretenden convertirse en textos que superen los modos habituales de describir e interpretar las prácticas sociales y educativas a fin de movilizar a los lectores a pensar el mundo educativo de un modo riguroso a la vez que creativo y heterodoxo. Toda praxis crítica representa un estado tan provisorio y local como prometedor. La criticidad convoca alternativas.

Vivimos tiempos de grandes transformaciones sociales, políticas y culturales en las cuales, particularmente en América Latina, la educación es planteada en nuestras democracias como un derecho humano, como un bien público y popular para una sociedad más justa.

La educación es un proceso en movimiento cuyo horizonte es aquella utopía de construir sociedades que garanticen la igualdad de posibilidades y el ejercicio de la ciudadanía dignificante.

Teniendo la certeza de que el conocimiento comunicado por escrito es potencialmente un ingrediente poderoso para la transformación de las estructuras sociales y las subjetividades, los trabajos aquí incluidos se ponen a disposición como un conjunto de herramientas para la reflexión y la apertura de nuevos interrogantes.

La escritura bella invita al placer de leer. Pensar junto a otros en el transcurrir de nuestras lecturas compartidas nos permitirá saber que no estamos solos en este enorme compromiso de la trasmisión generacional y la construcción del lazo social e identitario a través de la educación y la escuela.

Violencias en plural

Sociología de las violencias en la escuela

Carina V. Kaplan / directora

José Antonio Castorina
Carina V. Kaplan
Gabriela Kantarovich
Victoria Orce
Gabriel Brener
Sebastián García
Agustina Mutchinick
Paula Fainsod



Índice

Presentación

Este libro es uno de los productos del proyecto *Las Violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones.* Conforman el equipo como investigadores responsables: Carina V. Kaplan (directora) y José Antonio Castorina. Al mismo tiempo, participan los investigadores Gabriel Brener, Gabriela Kantarovich y Victoria Orce. Por su parte, Paula Fainsod es becaria de doctorado concursada de la Universidad de Buenos Aires, mientras que Sebastián García y Agustina Mutchinick son los becarios concursados de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Se han incorporado para la etapa actual como investigadora Inés Gabbai de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y como colaboradores los estudiantes Tomás Gómez Vecchio y Marcelo Valenzuela (Antropología UBA).

En la primera etapa del proyecto han participado Alejandro Spiegel como investigador responsable y Javier García como becario. Asimismo, han colaborado en ciertas tareas estudiantes avanzados y graduados recientes de la Facultad de Filosofía y Letras UBA: Maximiliano Durán (Filosofía), Sebastián Januszevky, Laura Pipito y María Elisa González Valle López (Ciencias de la Educación).

El proyecto concursado PICT 17339/Convocatoria FONCyT-SECyT 2003 tiene su sede en el Programa de Investigación en Sociología de la Educación que dirige Silvia Llomovatte, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), y está financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), Secretaría para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva (SECyT), Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Hemos contado con el asesoramiento desinteresado sobre ciertas dimensiones teóricas de la problemática por parte de Daniel Filmus y de Emilio Tenti Fanfani. Por su parte, hemos intercambiado sistemáticamente con Alejandro Isla y Daniel Miguez, quienes tienen importantes desarrollos en la temática de la violencia. También se mantuvo un intercambio fluido con varios de los investigadores que aparecen en los estados del arte internacional y nacional, y con los responsables de políticas y programas relevados. La reconstrucción de la información de esta etapa ha sido producto de un laborioso trabajo de búsqueda en el que la colaboración por parte de los equipos de investigación y responsables de la ejecución de políticas ha sido un elemento clave para la primera parte de nuestro proyecto.

La corrección y coordinación editorial estuvo a cargo de la especialista en comunicación social Natalia Sternschein.

El diseño de tapa ha sido elaborado en colaboración con Sebastián U. Kaplan, estudiante de la carrera de Diseño Multimedial del Instituto Terciario “FX Primera Escuela Argentina de Efectos Especiales”.

Queremos expresar nuestro agradecimiento a Gerardo Miño y Eduardo Rosende, de Miño y Dávila editores.

Introducción

Violencia ¿escolar?
Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo

Carina V. Kaplan

Este libro es uno de los productos colectivos de un equipo de investigación que estudia las violencias en el espacio escolar desde una perspectiva socioeducativa. La primera instancia de nuestro proyecto consistió en elaborar un mapa que diera cuenta de las conceptualizaciones, investigaciones, ideas de sentido común, discursos mediáticos y políticas e iniciativas de intervención existentes en torno de esa cosa denominada "violencia escolar".

Tratándose de una noción ambigua, imprecisa, nuestra búsqueda inicial se orientó a actualizar los aportes y debates alrededor de la problemática y en ofrecer una interpretación propia del fenómeno. El propósito es el de avanzar hacia una sociología de las violencias en el sistema educativo, en el marco de una sociología de las desigualdades escolares y, más particularmente, de una sociología de la exclusión. Cabe entonces el siguiente interrogante que consideramos central: ¿es escolar la violencia? Ello no significa reducir la violencia a la exclusión, sino asumir que las violencias en la institución educativa sólo pueden ser aprehendidas en el marco de procesos de fragmentación, descivilización y de profundas desigualdades, los cuales poseen consecuencias personales. Retomando ideas de Norbert Elias, sostenemos que son las

sociedades las que tornan brutales a las personas y no su naturaleza individual. En todo caso, es la miseria de la sociedad la que vuelve miserables a las personas que la habitan. Uno de los supuestos de partida de nuestro trabajo es que la violencia no es hereditaria.

Queremos decir que hay una singularidad de sentidos y prácticas vinculadas a las violencias en el interior de la vida escolar. Pero lo cierto es que esa singularidad, está anclada en determinados contextos socioculturales e institucionales. En otras palabras, nos estamos refiriendo a una construcción social de la violencia en el espacio escolar. La violencia es una cualidad relacional. Preferimos el uso del plural, las violencias, precisamente por sus múltiples manifestaciones y significados.

Hipotetizamos sobre la existencia de lo que podríamos aventurarnos a denominar como una "*violencia escolarizada*" que, en nuestro proyecto, intentamos develar en relación con los sentidos atribuidos por los actores, particularmente a partir de las representaciones sociales de los agentes escolares sobre la violencia en la sociedad y sobre la violencia en la escuela. Al mismo tiempo, pretendemos corrernos de las perspectivas que asocian casi mecánicamente a las violencias en la institución educativa con las de la criminología, con los delitos y el crimen. La noción lombrosiana del delincuente nato o de la existencia de un gen de la delincuencia, tiñe muchos de los análisis sobre los supuestos sujetos (alumnos) violentos. Estos enfoques miran con sospecha a los niños, adolescentes, jóvenes y alumnos sosteniendo su peligrosidad y, por consiguiente, de los cuales habría que resguardarse o protegerse.

Por el contrario, la tradición crítica de la sociología de la educación[1] en la que se sitúa nuestra investigación, permite resituar la problemática e ir en contra de los discursos criminalizantes sobre los jóvenes, al discutir el orden social injusto y desigual junto con los mecanismos y prácticas para su reproducción.

---

1 Ver: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (comp.) (2005): *Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires, Noveduc.

¿En qué contexto social se instala la pregunta por las violencias en el sistema educativo?

Los procesos de fragmentación y de exclusión al que las políticas neoliberales subsumieron a los actores sociales, torna necesaria en estos tiempos la pregunta referida a *quiénes son los sujetos*, esto es, cómo configuran su realidad y sus identidades, qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan quienes habitan las escuelas. La reflexión recae entonces sobre las transformaciones estructurales de la sociedad contemporánea con el propósito de interrogarnos sobre las consecuencias personales y subjetivas de las mismas especialmente sobre los alumnos. Analizamos el caso de los adolescentes y jóvenes por haberse tornado éstos uno de los grupos a quienes más ha afectado la exclusión y a la vez porque los sistemas educativos latinoamericanos han tendido en estas últimas décadas, a masificar la educación secundaria y media.

¿Qué sujeto es el que deviene como consecuencia de los procesos de des-civilización y des-subjetivación que caracteriza a los discursos y prácticas imperantes en las últimas décadas que coexisten con los procesos de civilización y de subjetivación?

Pensar el tema de la desigualdad social y educativa, implica abordar la mirada existente sobre la pobreza y la violencia estructural que condiciona fuertemente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que habitan las instituciones educativas o bien a aquellos que están en sus márgenes. ¿En qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, funcionan en su interior los mecanismos de la relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión? A su vez, desde la sociedad, ¿es la escuela mirada como un lugar posible de mayor justicia para estos niños y jóvenes o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización? ¿Cómo abordar la subjetividad en tiempos de exclusión?

Richard Sennett y Pierre Bourdieu, entre otros sociólogos que analizan a las sociedades contemporáneas, examinan los supuestos y las transformaciones estructurales de catego-

rías centrales organizadoras del orden económico y simbólico, como lo es la categoría de trabajo, y las consecuencias personales del programa neoliberal en la configuración de la identidad. Las denominaciones de sus obras representan metáforas elocuentes de la cuestión social contemporánea: "*la corrosión del carácter*" y "*la miseria del mundo*"[2]. Ambas metáforas del drama humano se encuadran en contextos estructurales de profundización de la desigualdad, la exclusión material y simbólica, la polarización social, la violencia y la deshumanización.

En ambos casos, sus perspectivas plantean una dialéctica entre las condiciones objetivas y simbólicas de producción de la subjetividad, al poner en relación los límites o determinaciones objetivas y las esperanzas o expectativas subjetivas. Al respecto, los límites objetivos que marcan de entrada a los alumnos en su tránsito por el sistema escolar, esto es decir, a partir de sus constricciones o determinaciones estructurales, configuran un sentido de los límites subjetivos, una suerte de estimación inconsciente o cálculo simbólico anticipado de lo que ellos pueden o no pueden proyectar para la propia carrera social y escolar. Esto es, por su condición de origen (clase social, identidad étnica, capital cultural familiar, sexo), se limitan y excluyen de aquello que ya están excluidos o bien se proyectan hacia el éxito que les espera.

Precisamente, aún con el reconocimiento de la existencia de determinantes externos, la escuela actúa allí donde los límites objetivos parecen sentenciar a los alumnos; contribuyendo en ocasiones a tensionar el sentido de los límites subjetivos, es decir, ayudando a los estudiantes a no ajustar mecánicamente sus deseos y horizontes a los límites que les son dados y esperables por sus constricciones sociales.

Se trata entonces de pensar a los actores y a sus prácticas, a sus experiencias y trayectorias en tanto que sujetos históri-

---

2 Nos referimos a las siguientes obras: Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama; Bourdieu, P. y colaboradores (2000): *La miseria del mundo.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

cos en coyunturas particulares. Pensar relacionalmente a los condicionamientos objetivos y a las estrategias subjetivas, representa un primer paso para romper con las visiones fatalistas o bien con aquellas que suponen la inevitabilidad de destinos y trayectorias sociales y educativas.

Es preciso asumir como punto de partida necesario para explicar a los sujetos, que éstos están atravesados por constricciones estructurales que los determinan y constituyen desde fuera pero que, a la vez, ellos ayudan a construir en la interacción, su realidad social y educativa. De una suerte de libertad condicionada gozan los sujetos: ellos reproducen las condiciones sociales de la vulnerabilidad y exclusión que atraviesan sus vidas y, a la par, liberan estrategias más o menos conscientes de superación de esas cadenas de determinación. En cada acto social se pone en juego la constricción y la libertad; el mundo de la necesidad interactúa con el mundo de la creatividad. La determinación estructural de lo social tiñe la experiencia escolar pero, al mismo tiempo, los sujetos construimos esa experiencia como subjetivación, distanciándonos de las determinaciones. Bajo estas consideraciones, es preciso correlacionar significativamente a las violencias en la escuela con la construcción de la autoestima de los estudiantes. En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, los agentes vamos configurando una experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta construir una auto-imagen. En ese tránsito por las instituciones, nos fabricamos una idea acerca de cuánto valemos y, en líneas generales, ello está en estrecha relación al cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las auto-percepciones, las ideas que vamos delineando acerca de nosotros mismos, hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos.

El interrogante que surge de inmediato es: ¿en qué se basan estas diferencias? Calando más hondo, la pregunta que emerge es: ¿qué procesos y qué relaciones sociales se verifican en aquellas instituciones que permiten construir prácticas bio-

grafizantes para los actores, aún para aquellos pertenecientes a grupos subalternos? Por el contrario, ¿de qué modos sutiles algunas instituciones refuerzan implícitamente la desigualdad antecedente al hecho educativo, minimizando sin saberlo, a los más debilitados? ¿Cómo lograr el desafío de potenciar a todos los alumnos, con sus diferencias, pero sin distinciones implícitas? En este proceso de construcción de una auto-valorización suele quedar invisibilizado el hecho de que los diversos individuos y grupos no poseen idénticas oportunidades.

Las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas, no son idénticas para todos los estudiantes aunque también es real que las instituciones y los docentes las ponen en tensión en las prácticas concretas, en instituciones concretas, logrando en muchos casos atenuar las marcas iniciales de la desigualdad durante el proceso de escolarización.

No todos los agentes sociales tienen a la vez las mismas posibilidades de beneficio material y simbólico y similares disposiciones que invertir en el mundo social y educativo. Partiendo de este supuesto, sin embargo, las instituciones y los maestros tienen márgenes de autonomía y creatividad para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de los alumnos, con miras a subvertir el orden injusto.

Desde esta perspectiva es que resulta necesario referirnos a una construcción social de la violencia. Aunque el fenómeno de la violencia en la escuela está determinado por variables sociales ajenas a ella, también existen variables internas de la institución escolar desde las que se puede operar y trabajar para que la escuela continúe siendo un lugar de inclusión social. Al respecto, es preciso tener en cuenta que siempre habrá conflicto ya que es inherente a las relaciones sociales en las sociedades divididas; el tema, en todo caso, está en cómo abordarlo. Sostenemos a partir de nuestra indagación, que la violencia opera en lugar de la palabra. Visibilizar las manifestaciones de violencia enmascaradas, otorgar la verdadera dimensión a las formas menos evidentes, resulta inestimable en este proceso de investigación. De allí la pertinencia de intentar saber cómo perciben y viven los actores escolares a

las violencias. Ahora bien, ¿qué surge de nuestro relevamiento sobre el tratamiento teórico y de los estudios que abordan la cuestión de la violencia y la escuela?

En primer término, es importante plantear que la violencia vinculada al ámbito de lo escolar, es un territorio de búsquedas más que de certezas. No existe una tradición de estudios socioeducativos en nuestro país que dé lugar a un campo propio de indagación; en todo caso, es un campo en construcción. Al mismo tiempo, como mencionamos anteriormente, la violencia adjetivada como escolar es, a nuestro entender, una noción ambigua y, como tal, puede cumplir funciones sociales de instalación de ciertos discursos criminalizantes e individualizantes.

Una cuestión relevante es que la violencia es un término que se utiliza para caracterizar a prácticamente todo lo escolar, lo cual termina explicando bastante poco y por lo tanto, no permite interpretar sus alcances y consecuencias. De allí que se torna necesaria la pregunta que guía nuestro proyecto acerca de los sentidos, las prácticas y las instituciones. Otro aspecto a destacar es que la violencia es un fenómeno con el que todos convivimos: la sabemos parte incluso, de nuestra experiencia cotidiana. Pero… ¿en qué consiste, realmente? En su definición, nos enfrentamos a grandes dificultades. Hoy en día, pocas palabras son tan habituales como "violencia", expresión sin embargo evocadora de sucesos tan heterogéneos como de difícil asimilación.

La falta de distinción sistemática entre los tipos de violencia práctica hace que no se puedan interpretar sus efectos sociales diferenciales, lo cual consideramos, resulta un obstáculo epistemológico que los propios investigadores debemos afrontar. La violencia como fenómeno social alcanzó un estatuto de naturalización. Y lo que se denomina como violencia escolar no escapa a este destino. Reconstruir los sentidos de las violencias en la escuela, por tanto, es una tarea tan compleja como necesaria. Para abordar este tema, planteamos como imprescindible realizar primeramente una desagregación del término "violencia-escolar", desarmarlo como una unidad de sentido y visibilizar las operaciones semánticas que se produ-

cen cuando estos dos términos son enunciados en conjunto, dejando instalada a la violencia como atributo intrínseco de la escuela. Por ello, en el primer capítulo, nos ocupamos de la reconstrucción teórica del término violencia escolar, haciendo énfasis también, en la categoría de violencia simbólica, un concepto que resulta útil ya que está situado en un sistema teórico que permite analizar a la violencia como una relación dialéctica.

A continuación, intentamos dar cuenta del impacto que los mecanismos de exclusión y fragmentación producen sobre los sujetos, las prácticas y las instituciones. Proponemos la pregunta sobre la construcción social de la categoría "alumno violento" y sus efectos simbólicos. Las violencias en el espacio escolar sólo pueden ser aprehendidas si las anclamos en los fenómenos contemporáneos de des-civilización y des-subjetivación que coexisten con los procesos históricos de civilización y subjetivación. De esto nos ocupamos en el segundo capítulo.

En el tercero, abordamos la construcción de sentidos sobre la violencia escolar a través de los discursos producidos por los medios de comunicación. Cómo enuncian los medios gráficos y audiovisuales los hechos de violencia, cuáles son los mecanismos que hacen de la pura exhibición, un gran ocultamiento y cómo finalmente la espectacularización de la violencia atraviesa la vida escolar construyendo imágenes propias sobre hechos ocurridos en ese ámbito, dando lugar a una suerte de criminalización de la infancia, la adolescencia y la juventud, donde los niños, adolescentes y jóvenes quedan bajo sospecha y, por consiguiente, de los que la sociedad debe protegerse, en vez de proteger.

En la segunda parte, realizamos un mapeo de las investigaciones de corte socioeducativo y de las políticas y acciones de intervención en relación con la violencia en el espacio educativo. Nos proponemos hacer un relevamiento de la situación a nivel mundial. Vemos cómo se desarrollan los debates en torno a la conceptualización del fenómeno, dando cuenta de los sentidos y las formas en que se construye este objeto de estudio desde las diferentes perspectivas teórico-metodológi-

cas. Analizamos su construcción histórica en dos países con fuerte tradición en la indagación sobre el tema, como son los EE.UU. y Francia. En el contexto latinoamericano, analizamos los casos de Brasil y México y, por último, presentamos algunas de las conclusiones de los trabajos de investigación internacionales en torno a los sujetos y las instituciones.

Focalizamos después en nuestro país, con una minuciosa descripción de las investigaciones sobre la temática en la Argentina, dando cuenta de los agentes de producción y de los diversos enfoques sobre el tema, desde los noventa hasta la actualidad.

A diferencia de otros países, la Argentina no cuenta con informes sistemáticos actualizados sobre las intervenciones en el tema de violencia y educación, por lo cual consideramos que se imponía una tarea de búsqueda e interpretación. Por ello, dedicamos el siguiente capítulo a un análisis exhaustivo de las políticas vigentes que se implementan en torno a la temática de las violencias y la escuela media en nuestro país, con el propósito de describir y estudiar las acciones nacionales, provinciales y locales emprendidas por organismos del Estado, organizaciones sociales y organismos internacionales.

En el último capítulo de este libro, ampliando la mirada, nos ocupamos de las violencias de género en el espacio escolar entendiendo que la escuela juega un papel central en la constitución de subjetividades femeninas y masculinas. Tal como se pone en evidencia en el análisis realizado en los capítulos referidos a las investigaciones nacionales e internacionales que abordan el vínculo violencia-escuela, la dimensión de género tiene un desarrollo incipiente.

En definitiva, la contribución de este libro es precisamente comenzar a construir el problema de la "violencia" en la escuela desde el campo científico, lo cual representa generar las condiciones teóricas y empíricas para develar los contextos de su uso, interpretar la construcción de sus sentidos, rendir cuenta de las funciones sociales que cumple. Entendiendo que las palabras fabrican aquello que nombran; esto es, asumiendo como punto de partida que los nombres hacen a las cosas sociales.

La magia de las palabras, ese poder de hacer nominando, pierde en parte su misterio al ser interrogadas. En el lenguaje cotidiano somos hablados por las palabras que habitan nuestro entorno; la investigación científica interroga precisamente sobre lo obvio para tornarlo problemático. La teorización es una herramienta que justamente permite des-naturalizar y re-socializar a los usos de la violencia en el contexto de la escuela.

Nominar así a un hecho social, designa y oculta, trasluce e invisibiliza. Precisamente, en el lenguaje de la vida cotidiana, los términos que usamos con completa naturalidad, nada tienen de natural aunque de ese modo se presenten a la conciencia cotidiana. Lo cierto es que con las palabras habituales nos movemos como peces en el agua en el mundo, pero ello no debe hacernos olvidar que aquéllas siempre cobran su sentido último en relación con un orden social. Así, el nombrar a la "violencia en las escuelas" no es una operación inocente. Desnaturalizar para comprender y hacer. De eso se trata hacer ciencia de lo social.

Parte I

Los sentidos de las violencias en el espacio escolar:

un examen de los conceptos científicos y los discursos sociales

Capítulo 1

Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto

José A. Castorina
Carina V. Kaplan

La violencia en la escuela como problema

Hace tres décadas, Hobsbawm advertía que "violencia" era una de las palabras más en boga por entonces y, a la vez, la más carente de significado. Todo el mundo hablaba de ella, pero poco se reflexionaba sobre sus alcances. De esta manera, la mayoría de personas que van a leer libros con títulos que se encabezan con la palabra "violencia" son conscientes de la violencia del mundo, pero su relación con ella es oscura. Hasta podría decirse que la imprecisión en el uso cotidiano del término deriva de esta posición pre-reflexiva.

Incluso, el autor pone de relieve la coexistencia de la violencia física y la tranquilidad en las sociedades contemporáneas subrayando el hecho de que

> "(...) somos sabedores de la existencia en nuestra época de vastos fenómenos de destrucción masiva, inimaginables de manera concreta, para los cuales hay símbolos adecuados (la bomba atómica, 'Auschwitz' y otros por el estilo) así como la presencia de los sectores y situaciones de la sociedad en los que la violencia física es un hecho común y probablemente creciente. La tranquilidad y la violencia, pues, coexisten".

Y lo que es más importante, subraya su carácter multiforme:

> "Lo esencial a propósito de la violencia como fenómeno social es que sólo existe bajo una gran multiplicidad de formas. Hay acciones de diferentes grados de violencia que suponen manifestaciones cualitativas distintas de la misma" (Hobsbawm, 1978:295-296).

La falta de distinción sistemática entre los tipos de violencia práctica hace que no se puedan interpretar sus efectos sociales diferenciales, lo cual constituye, a nuestro entender, un obstáculo epistemológico que los propios investigadores debemos afrontar. Justamente, nuestro punto de partida es el reconocimiento de la diversidad y a veces la confusión de los significados en la interpretación de la violencia en el campo escolar. Es decir, la oscilación entre el reconocimiento práctico de las diversas formas que adopta la violencia en las escuelas y el desconocimiento de su sentido teórico. Ahora bien, ¿cómo es posible que una cosa que pareciera ser tan evidente a simple vista sea tan poco transparente a nuestra conciencia reflexiva?

Tal vez, lo primero que hay que advertir es que la "violencia en la escuela" no es una cosa dada, no está ahí para ser aprehendida de inmediato. Como muchos fenómenos de la vida social que parecen obvios, no son fácilmente visibilizados en su real dimensión y magnitud. No son evidentes ni para los agentes sociales en su cotidianeidad ni para aquellos cientistas sociales que no han hecho una ruptura con su sentido común. Así, la violencia como fenómeno social alcanza un estatuto de naturalización.

En un sentido amplio afirmamos que el proceso de naturalización se verifica cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como perteneciéndole al fenómeno por sí mismo. Lo cual equivale a decir, en nuestro caso, que la violencia no es una cosa, no es una propiedad intrínseca, sino una propiedad relacional. Es decir, sus notas constitutivas sólo se pueden caracterizar dentro del sistema de relaciones que le otorga sentido. El riesgo que se corre con la naturalización de la violencia es que para los agentes

sociales los rasgos de la violencia les resulten congelados o deshistorizados.

En otras palabras, el modo de pensar sustancialista que es propio del sentido común lleva a tratar a los atributos de ciertos individuos o grupos de una cierta sociedad, en un cierto momento, "*como propiedades sustanciales inscritas de una vez por todas en una suerte de esencia*" (Bourdieu, 1977). Por el contrario*,* desde nuestra perspectiva, la violencia en tanto que categoría social no es ni un sustantivo ni una sustancia.

Podemos convenir que cuando un término tiene muchas acepciones en el lenguaje común, o se lo refiere con vaguedad, o se lo identifica ambiguamente, incluso si se lo caracteriza en formas contradictorias, hay serios problemas. Consideramos que es el caso de la noción de violencia, ya que adolece de esas dificultades, y hay que despejarlas para poder construir el objeto de conocimiento. Es preciso elucidar, entonces, por qué esa cosa denominada "violencia escolar" ha sido utilizada sin matices, o si se establecen distinciones conceptuales, ellas son desdeñadas al momento de examinar empíricamente la diversidad de situaciones.

Un término que se usa para caracterizar a casi todo, termina no definiendo nada preciso. Esta imprecisión puede llevar a los sujetos sociales en su vida cotidiana y también a los cientistas –tal como se observa en el campo de investigación sobre la temática– a remitir a todo o a casi todo lo que sucede en las instituciones escolares a la categoría de "violencia escolar". Lo cierto es que con frecuencia nos encontramos ante una noción ambigua.

Incluso, sospechamos que esta imprecisión puede cumplir alguna función oculta, aunque no deseada, de legitimación social. De ahí que resulta imprescindible hacernos ciertas preguntas: ¿Cuál es el límite entre lo que es violencia y lo que no lo es? ¿Cuáles son los parámetros que sirven para establecer o delimitar el contorno de la "violencia"? ¿Cuáles son los criterios de identificación? ¿Cuáles son los bordes?

Reconstruir los sentidos de las violencias en la escuela –y enfatizamos en el plural para recordar que no es un concepto unívoco–, por tanto, es una tarea tan compleja como necesaria.

Básicamente, "violencia" connota algo más que una palabra. No debiera pensarse que lo que circula en la práctica social es mero lenguaje (en el sentido saussuriano de *langue*) sino discursos. Así, "*(...) en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmersas en significados sociales*" (Bourdieu, 1994:39) El eje de indagación que se torna necesario gira en torno a cuáles son los sentidos más o menos implícitos y los efectos de las violencias en el espacio escolar.

Condiciones para la definición del concepto

Para construir a las violencias en la escuela como un objeto de conocimiento desde el campo científico, es preciso generar las condiciones teóricas y empíricas que hacen posible identificar los contextos de su uso, interpretar la construcción de sus sentidos, dar cuenta de las funciones sociales que cumple.

Principalmente, hay que distinguir la violencia interpretada en el lenguaje cotidiano (en especial en la escuela) y la violencia en la teoría social; es decir, diferenciar el término vaporoso, borroso y lábil, del término definido en el interior de un cuerpo teórico. Sin embargo, hay que decir que no todo tratamiento de la violencia en las ciencias sociales supera al sentido común ya que una serie investigaciones retoman las prenociones para aplicarles simplemente los métodos estadísticos. La suposición fundamental es que la utilización de tales métodos otorga por sí sola un status de cientificidad al sentido común, ahorrándose el esfuerzo de construir el objeto de conocimiento.

La ruptura teórica –que por lo general es lenta y dificultosa– con la violencia "que nos resulta evidente" es una condición para llevar a cabo una investigación aceptable en el campo socioeducativo. En este sentido, es central para toda nuestra investigación diferenciar la violencia que damos por sentada en nuestras prácticas sociales y el plano de la conceptualización o la teorización social. El propio investigador

acepta la violencia como doxa, pero a la vez, se propone producir una investigación sobre la "subjetividad" dóxica. Esta doble hermenéutica, entendida como la dialéctica de proximidad y distanciamiento respecto del objeto, tiene que ser reconsiderada en una investigación que tome como su objeto a las violencias en la escuela.

La participación y el compromiso personal del científico social es una de las condiciones previas para construir un problema científico sobre un hecho social. Al decir de Elias (2002)

> "...si bien para estudiar la estructura de una molécula no hace falta saber qué se sentiría si se fuese uno de sus átomos para comprender las funciones de los grupos humanos, es necesario conocer desde dentro cómo experimentan los seres humanos los grupos de los que forman parte y los que les son ajenos; y esto no puede conocerse sin participación activa y compromiso" (p. 46).

El investigador social no puede dejar de formar parte de las prácticas sociales de su época ni puede evitar verse afectados por ellas.

Por otra parte, nos permitimos subrayar que a los conceptos de las ciencias sociales –y la violencia simbólica de la que nos ocuparemos en este trabajo no es una excepción– no se les debe exigir una precisión y un rigor estrictos. Es decir, no se los puede caracterizar en los mismos términos que se define la masa respecto de la velocidad y la fuerza, en la física clásica, por ejemplo. Es inevitable una cierta indeterminación, en virtud de que como dice Wacquant (2005) hay que

> "...producir una ciencia precisa a partir de una realidad imprecisa, difusa y embrollada. Para ello es mejor que sus conceptos sean polimorfos, flexibles y adaptables, en lugar de definidos, calibrados y de rígida aplicación" (p. 52).

Lo dicho implica que se puede reclamar un mínimo de precisión a los fines de que el concepto definido en el corpus de la teoría social tenga la potencia suficiente para iluminar

un campo de fenómenos. De esta manera, la categoría de "violencia" debe ser formulada de un modo que pueda ser operacionalizable, es decir, que dé lugar a la producción de indicadores empíricos. La marcha de este tipo de investigación puede llevar a revisar y a reformular el propio concepto teórico desde la construcción de datos empíricos, especialmente si consideramos la diversidad de situaciones en la actividad educativa de nuestro tiempo.

A este respecto, queremos subrayar que una reflexión sobre el concepto de "violencia", y en particular de la categoría de "violencia simbólica" de la que nos ocuparemos en lo que sigue, supone una toma de posición epistemológica respecto de la investigación social.

En primer lugar, es preciso oponerse al empirismo que reduce la investigación a una toma de datos con autonomía de la teorización, y al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica. El análisis de los alcances y límites del concepto de "violencia" no puede permanecer tan sólo en un plano meta-teórico sino que debe adquirir carácter de una herramienta para comprender la realidad articulada con la práctica de la investigación empírica. Evocando la tesis de Bourdieu (2005) acerca de la práctica científica, señalemos que

> "es la lógica de investigación (...) inseparablemente empírica y teórica (...) Encontré las ideas teóricas que considero más importantes al llevar adelante una entrevista o codificando un cuestionario (...)" (p. 231).

En segundo lugar, y vinculado a lo anterior, se hacen sospechosos los intentos de definición que pretendan capturar las notas esenciales de la violencia. Es decir, no es aceptable desde un punto de vista epistemológico formular una caracterización que "descubra" en el mundo social las notas eternas de la violencia o bien que sea una aproximación respecto de una "idea" absoluta. Se puede encontrar este enfoque al formularse ciertas definiciones "restringidas" de la violencia, sobre todo las que se establecen en los términos del Código Penal o de los hechos más brutales (Debarbieux, 2001, 2002).

Nosotros añadimos que este modo de definir no se aleja del sustancialismo del sentido común, antes comentado.

Por el contrario, los conceptos se construyen, disponiendo de algún marco teórico y contando con la relatividad –no el relativismo– de los instrumentos de conocimiento, ya que éstos dependen de los contextos sociohistóricos y culturales en que se utilizan. En esta perspectiva, se puede atribuir al investigador la tarea de controlar teórica y empíricamente las potencialidades semánticas del concepto, buscando argumentos y modos de operacionalizarlo, como se ha dicho. De este modo, las definiciones no permanecen cerradas a su revisión. Al respecto, Passeron, citado por Debarbieux (2002) cuestiona que los investigadores confinen los conceptos a una definición terminante y eterna, porque "*inmediatamente los reducen a pálidos residuos académicos, concentrados ineficaces de asociaciones verbales, desprovistos de indexación o de vigor*" (p. 65). Estamos ante una apelación a multiplicar los indicadores de un constructo, en nuestro caso la construcción de la "violencia en la escuela", a adoptar distintos puntos de vista y a justificar las elecciones metodológicas. Claramente, entonces, no puede haber –por razones de principio epistemológico– un conocimiento completo ni definitivo de la violencia, particularmente de la vinculada a las instituciones educativas. Debemos aceptar el carácter parcial de las caracterizaciones y la ausencia de certezas, aunque disponemos de procedimientos compartidos –de origen histórico– para evaluar la fertilidad explicativa o la capacidad de resolver los problemas que enfrenta cada uno de los enfoques acerca de la violencia.

Comencemos pues por la caracterización de la violencia simbólica en tanto que forma específica de violencia en el espacio escolar que, si bien muy mentada, necesita una serie de precisiones conceptuales para poder ser operacionalizada en la práctica escolar.

La violencia simbólica: una dimensión fértil

En este trabajo consideraremos a la violencia "suave" como una herramienta de aproximación a la comprensión de las formas que adopta la violencia en la escuela. Hemos elegido analizar esta categoría, al menos en una etapa preliminar de la investigación, en la medida en que ha sido explícitamente elaborada en una teoría social y ha sido utilizada en el campo de la investigación. Al respecto, estamos dispuestos a asumir el riesgo que involucra examinar una categoría cuyo lugar en el propio proceso de investigación es provisorio.

Este análisis se orienta a crear las condiciones epistémicas que permitan producir una investigación empírica que nos aproxime a una explicación de ciertas formas de violencia cotidiana en la institución escolar. La transferencia de los resultados obtenidos al sistema educativo podrá contribuir a visibilizar el mecanismo de producción que hace posible la naturalización de la violencia.

Nos proponemos elucidar las condiciones para que la categoría pase de ser un constructo de la teoría de la dominación simbólica para convertirse en una herramienta de la investigación empírica en el campo socioeducativo. Es decir, de qué modo puede ser fructífera en la búsqueda de las formas y el significado de la denominada "violencia escolar". Esta es la razón de nuestra insistencia en aclarar sus notas, haciendo las distinciones que nos sean posibles, reconsiderando aquellas que nos resultan más difíciles de implementar. Más aún, habría que precisar bajo cuáles determinadas circunstancias de la dominación en la vida escolar el término no es aplicable o al menos es discutible su uso, lo que es un modo indirecto de darle credibilidad epistémica.

Respecto de la génesis del concepto de "violencia simbólica" en la obra de Bourdieu, mencionemos que en los trabajos iniciales sobre los Kabylia (Bourdieu, 1965) se efectúa una distinción entre sociedades que no disponen de instituciones objetivadas para sustentar las relaciones de dominación y aquellas donde sí las hay. En el primer caso, al no estar mediadas esas relaciones por un proceso de socialización, se

renuevan continuamente. Al ejercerse la dominación entre las personas en lugar de las instituciones, no se puede evitar que dicha relación aparezca disfrazada. De no ser así, se destruiría dado que pondría de relieve su carácter de dominación y, consiguientemente, provocaría una respuesta violenta por parte de los dominados. De ahí que la violencia en aquella sociedad no sea directa, sino que aparece desconocida como tal y adopta la forma de relación "encantada".

Se trata de una violencia suave, invisible, ignorada, elegida tanto como sufrida, que deriva: de la confianza, del compromiso, de la fidelidad personal, de la hospitalidad, del don, la fe, el crédito, el reconocimiento. En definitiva, una dominación que "sólo logra perpetuarse mientras logra obtener la fe en su existencia" (Bourdieu, 1999:220). A este respecto se puede mencionar el intercambio de dones, como caso de violencia simbólica en el que una relación interesada es trasmutada en una relación desinteresada, gratuita. Esto es, a través de un regalo sin contrapartida de igual calidad, por ejemplo, se obliga al deudor a adoptar una actitud cooperativa. Esta violencia no se puede ejercitar sin la complicidad del involucrado. En este sentido, el desconocimiento de la realidad económica del intercambio de regalos es un engaño colectivo sin un embaucador, un engaño encarnado en el *habitus* del grupo[1].

En el segundo caso, que corresponde a las sociedades donde las relaciones de dominación se sustentan en instituciones objetivadas, como las educativas o el mercado autorregulado, se produce una acumulación de bienes simbólicos y su distribución diferencial. La violencia simbólica adquiere la peculiaridad de constituirse dentro de las instituciones. Así, por ejemplo, el sistema educativo es una agencia para el ejercicio de la violencia simbólica, en tanto imposición de un "arbitrario cultural" (entendido como un saber que no puede ser

---

1 "*El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir*" (Bourdieu, 1972:178).

deducido de un principio universal, sea físico o biológico). Dicho arbitrario está embebido en relaciones de poder entre grupos o clases, de modo que su imposición sirve y legitima estas relaciones; presentando a las relaciones como autónomas y por lo tanto, ocultando el hecho que las jerarquías escolares reproducen las jerarquías sociales y educativas.

Este enfoque de la violencia simbólica se aplica especialmente al uso implícito de las jerarquías del lenguaje. Así, toda emisión lingüística es un producto del compromiso entre el "interés expresivo" (lo que se quiere decir) y la censura que es inherente al mercado en el que se produce la emisión. Por medio de la anticipación práctica de los beneficios, la censura es ejercida por una autocensura que *eufemiza* sus expresiones, poniéndolas en formas que son positivamente censuradas por el mercado simbólico.

Las variaciones en las formas de expresión dependen de las tensiones del mercado, y de la posición de los hablantes para responder a dicha tensión (Bourdieu, 1985). Las formas de violencia sobre los hablantes que no dominan el lenguaje dominante están en relación con las correcciones o los esfuerzos de los hablantes dominados por alcanzar las correcciones que se les pide implícitamente. Esto último involucra el desconocimiento del modo propio de hablar o de la sintaxis deslegitimada en el habla de ciertos individuos o grupos. Para mencionar sólo un caso, cuando los niños dicen "ye" en lugar de "elle" al pronunciar la palabra "pollo", ha sido frecuente que en el Río de la Plata los maestros rechacen este acto lingüístico (Ferreiro y Teberosky, 1979). Ellos convencen a los niños de que se trata de un desvío de la única forma de pronunciación legítima, propia del lenguaje "correcto" donde debe haber una correspondencia perfecta entre sonido y grafema. Estamos ante la imposición de un dialecto sobre otro, una forma de asegurarse su poder sobre la vida social. De ese modo, los niños admiten la legitimidad de un modo de hablar, renuncian a su modo propio y a su cultura de origen y desconocen la imposición de un arbitrario social.

En síntesis, esta tendencia a la autocorrección en el uso lingüístico supone el *reconocimiento* de la legitimidad del len-

guaje dominante, pero a la vez el *desconocimiento* del hecho que el uso del lenguaje es impuesto en tanto dominante. El ejercicio de la violencia simbólica es *invisible* a los actores justamente porque presupone la complicidad de aquellos que sufren sus efectos.

Se puede decir que el poder simbólico produce lo dado al aseverarlo, al actuar sobre el mundo actuando sobre su representación. Este poder reside

> "en la creencia de la legitimidad de las palabras y de las personas que las emiten, y sólo opera en la medida en que aquellos que lo experimentan reconocen a quienes lo ejercen (...) Todo ello significa que para explicar esta acción a distancia, esta transformación real efectuada sin contacto físico, como según Mauss, ocurre con la magia, debemos reconstruir la totalidad del espacio social en el que son engendradas las disposiciones y creencias que hacen posible la eficacia de la magia del lenguaje" (Bourdieu y Wacquant, 2005:215).

La violencia "suave" es aquella forma de dominación que se ejerce a través de la comunicación en la que se oculta. Al ser amable porque es aceptada, o invisible porque no es vista como lo que es, dicha violencia se caracteriza por una combinación de reconocimiento y de desconocimiento. Y es por medio de esta última que llega a ser un medio de reproducción social, tal como se puede ver en los estudios de Bourdieu sobre el intercambio de dones en los kabylia, en la censura en el lenguaje, en el sistema educativo, y muy especialmente, en las relaciones de género.

La dominación de género, como caso paradigmático del ejercicio de la dominación simbólica, fue estudiada en los kabylia, donde el orden masculino se impone como autoevidente y universal. Ese dominio se da por obvio dado el acuerdo casi perfecto e inmediato entre las estructuras sociales –en la organización social del trabajo y su división sexual– y las estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Así, las mujeres aplican a todos los objetos del mundo, y en particular a la relación en la que son cautivas, esquemas de

pensamiento que son la encarnación de las relaciones de poder. Las formas que adoptan son las de pares conceptuales: arriba/abajo; recto/curvo; grande/pequeño; activo/pasivo; violento/no violento; entre otras. El principal éxito de la dominación masculina es su legitimación apelando al orden biológico. Por vía de esta construcción social biologizada se imponen distintas disposiciones entre hombres y mujeres, que son centrales para los juegos sociales, como la política o los negocios. La dominación masculina se basa en una cierta autonomía de los intercambios simbólicos, lo que parece explicar cómo la dominación masculina sobrevive a pesar de las transformaciones del sistema productivo.

Los rasgos relevantes del concepto

Hemos mencionado que la ventaja del concepto de violencia simbólica respecto de las nociones que se refieren a otras dimensiones de la violencia, residía en que su definición involucraba conexiones sistemáticas con otros conceptos de la teoría social. En otras palabras, se sitúa en un corpus teórico, que incluye: la noción de campo, al *habitus*, el reconocimiento-desconocimiento, la complicidad objetiva del agente social, la actividad performativa de las palabras. Trataremos ahora de precisar esta integración y de establecer cuáles son las consecuencias que se derivan para nuestra propia elaboración empírica sobre las violencias en la escuela.

Primeramente, examinemos su vinculación con el concepto de *habitus*.

> "Fruto de la incorporación de una estructura social en forma de una disposición casi natural, a menudo con todas las apariencias de lo innato, el habitus es la *vis insita*, la energía potencial, la fuerza durmiente y el lugar donde la violencia simbólica, en particular la que se ejerce mediante los performativos, deriva su misteriosa eficacia" (Bourdieu, 1999:223).

Ya que nos ocupamos de la violencia simbólica en la escuela, es imprescindible considerar a los habitus como aque-

llas condiciones objetivas que se hacen disposiciones y que se perpetúan en las prácticas sociales. Las representaciones de los agentes son su dimensión activa, en el sentido de que mediante ellas cada grupo intenta imponerse en las luchas de la clasificación. Este es un punto relevante para la investigación: hay una lucha simbólica en el interior del espacio escolar para caracterizar la violencia, para diferenciarla de la no violencia, para responsabilizar a ciertos individuos y grupos.

Este concepto hereda desde el punto de vista teórico a la representación colectiva de Durkheim: las clasificaciones que se hacen en la vida cotidiana, quizás lo que llamamos "violento y lo no violento", son formas sociales, arbitrarias y socialmente determinadas (Gutiérrez, 2002:8).

Un *habitus* no sólo deriva de una realidad estructurada sino que el agente social reestructura por su intermedio a ese mundo produciéndolo. Cuando el sujeto se representa lo que está bien o lo que está mal, lo que es violento o lo que no lo es, pone en acto un modo de clasificar. La violencia simbólica encuentra así su eficacia al imponer representaciones sociales que predisponen a los agentes sociales para clasificar al mundo.

En otras palabras, la realidad social es un estado de la lucha de las clasificaciones, de la lucha por imponer al mundo social la propia clasificación. En este sentido, la representación "*que se hace un agente de las divisiones de la realidad contribuye a la realidad de las divisiones*" (Bourdieu, 1985:93). Esto es, se trata de un enunciado performativo que influye sobre el acaecimiento de lo que enuncia. Por lo dicho, la investigación de la realidad social tiene que tomar en cuenta el hecho central de que las creencias o las enunciaciones contribuyen a formar la realidad social.

La originalidad de la teoría de la violencia simbólica reside, muy probablemente, en superar la oposición clásica entre las relaciones de fuerza puestas de manifiesto por Marx (el *hecho* de la dominación), y las relaciones de sentido estudiadas por Weber (la *justificación* de la dominación: sus razones). Es decir, se reúne en un mismo movimiento dialéctico el análisis del hecho de la dominación y de los mecanismos por los cuales

se hace aceptar, de modo tal que cada perspectiva –no tomadas por separado– explican el fenómeno de la dominación.

Siguiendo a Marx, Bourdieu señala a la dominación social como el mecanismo que está detrás de la doxa de alumnos, de la creencia en la naturalidad de su destino educativo; siguiendo a Weber enlaza la dominación y la legitimidad. En este último sentido, hay que explicar el reconocimiento que "da la fuerza de la razón a la razón del más fuerte" (Poupeau, 1998:4) apelando a las diferencias de posición en la jerarquía social. Así, que un alumno acepte que se debe decir "elle" y no "ye" o que "no le da la cabeza" no depende sólo de la "fuerza ilocucionaria" de las afirmaciones del docente, sino de sus condiciones sociales de eficacia, como hemos visto antes. La dominación no sería posible sin el reconocimiento de los dominados que la justifican sin saberlo.

Por otra parte, toda la caracterización anterior –dedicada a vincular la violencia con otras categorías de la teoría– permite derivar una consecuencia para un investigador de la temática: hay que situar a las representaciones en una lucha por imponerse simbólicamente a otros. Si sólo se señala las creencias dóxicas, que suponemos derivada de la violencia simbólica, como dato de investigación aislado o como una parte de un discurso sobre los hechos discursivos, no estamos ante un concepto genuino. Esto es, considerar a la *doxa* como una categoría aislada, separada de sus contextos sociales de producción y de sus relaciones con otras categorías, sería confinarla a un simple reconocimiento. De ese modo, al ignorar el juego social del que participa la representación, se contribuye a la creencia de que la representación es una cosa que sobrevuela los procesos sociales, cuando lo que se pretendía era explicar precisamente su origen y su eficacia social.

En síntesis, la ontologización del concepto sería el destino del estudio de las representaciones de la violencia en la escuela a menos que se las considere en las contiendas simbólicas y en sus relaciones con los contextos institucionales en las que adquieren sentido. Si los investigadores no nos preguntamos por las condiciones en las que se producen las representaciones, en nuestro caso las representaciones sobre la violencia,

corremos el riesgo de tratarlas como meras expresiones de una objetividad social o tendrían el privilegio de ser sin más la realidad social. Otra vez, se trata de tomar recaudos ante las notorias dificultades de la conceptualización científica en ocuparse de la formación de la doxa.

Podemos insistir en otro aspecto de la violencia simbólica: la complicidad de los agentes sociales con su ejercicio. Ellos son agentes cognoscitivos que, aún sometidos al determinismo de su condición social, contribuyen –como se ha visto– a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida que llevan a cabo una actividad estructurante. Se trata del ajuste entre la determinación y las categorías de percepción de los agentes que provoca el efecto de dominación. Dice Bourdieu (2005) "*llamo desconocimiento al hecho de reconocer una violencia que se ejerce precisamente en la medida en que uno no la percibe como tal*" (p. 240).

Lo que se designa con el nombre de "reconocimiento" es el conjunto de presupuestos fundamentales, prerreflexivos, con los que el agente se compromete en el simple hecho de dar el mundo por sentado. Esto es, aceptar el mundo como es y encontrarlo natural porque sus mentes están construidas de acuerdo con estructuras cognitivas que están vinculadas con las estructuras mundo. Al nacer en un mundo social, aceptamos una amplia gama de postulados y axiomas no dichos que no requieren ser inculcados explícitamente. El orden social debe en parte su permanencia a la imposición de esquemas de clasificación que, ajustados a las clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, forma que implica el desconocimiento de la arbitrariedad de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios, entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales, constituye el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido (Bourdieu, 1991).

Al respecto, se puede añadir otro punto relevante: el problema central de la relación entre la imposición y la resistencia de los agentes sociales a la violencia simbólica. En su diálogo con Eagleton, Bourdieu subraya que la resistencia al

disciplinamiento social sería más eficaz si éste último fuera consciente. Pero es más difícil oponerse a la violencia simbólica, porque se absorbe como si fuera el aire, los individuos no se sienten presionados, está en todas partes y en ninguna, y es muy difícil de escapar a ella. Nuestro autor señala que, si se toma el caso de los trabajadores, opera esta clase de presión que no se reconoce como tal, de ahí la dificultad de enfrentar este tipo de dominación. Dicha situación es más frecuente que lo aceptado en la investigación social. Con el mecanismo de la violencia simbólica, la dominación tiende a tomar la forma de un medio de opresión más efectivo, y en este sentido más brutal. En la sociedades contemporáneas donde la violencia se ha vuelto invisible los sujetos tienden a aceptar sin saber que aceptan (Bourdieu y Eagleton, 2000). Obviamente, lo dicho vale muy particularmente para la vida escolar.

Finalmente, ponemos de relieve que el concepto de violencia simbólica incluye crucialmente su ejercicio sobre la vida cotidiana de los individuos. Para nuestro trabajo tiene importancia el comentario de Eagleton (1997) según el cual Bourdieu lleva la ideología a la vida cotidiana, a las microestructuras de esa vida, a la intimidad de las prácticas cotidianas, ligadas al cuerpo vivido. Aunque cabe recordar que Bourdieu rechaza el término "ideología" por estar demasiado asociado con la conciencia representativa (Bourdieu, 1999). La eficacia de la imposición simbólica reside en que actúa básicamente en "*la oscuridad de los habitus corporales*"*,* siendo éstos un conjunto de situaciones virtuales "*albergadas dentro del cuerpo a la espera de ser reactivadas*" (Wacquant, 2005:51).

De ahí que dicha violencia se lea, como formas tácitas de la dominación corporal, en la vergüenza, en la turbación, en el sonrojo o en el apocamiento de los gestos de los niños de sectores populares o de las mujeres. Se trata de otras tantas maneras de someterse al juicio dominante a pesar de uno mismo. Es la "*complicidad oculta que un cuerpo que se sustrae a las directrices de la conciencia y la voluntad mantiene con las violencias de las censuras inherentes a las estructuras sociales*" (Bourdieu, 1999:224). Al situar los *habitus* en la vida corporal se abre una vía de estudio que puede hacer

comprensibles los efectos del poder simbólico "casi mágicos y tan perdurables" en la subjetividad de los dominados.

La violencia simbólica en los estudios de las violencias en la escuela

Diversos autores han puesto de relieve la historia de la investigación social sobre la violencia escolar durante las últimas décadas del siglo pasado, tanto en países europeos como Francia o en América Latina. Siguiendo nuestro enfoque epistemológico, queremos subrayar algunos rasgos de las definiciones propuestas, a los fines de situar finalmente a la violencia simbólica. Cabe evocar, en primer lugar, que la violencia simbólica formó parte del inicio de las investigaciones sobre la violencia escolar al menos en Francia en la década de los setenta. Según este enfoque, la violencia de los adolescentes, por ejemplo, sería una reproducción más o menos conformista de las violencias sufridas por los alumnos, un producto de la violencia interna de los mecanismos sociales. Esto es, la violencia de los alumnos es provocada por la violencia simbólica ejercida por la escuela en tanto institución legitimada.

Uno de los efectos más trágicos de la condición de los dominados es "la propensión a la violencia" que engendra la exposición precoz y continua a ella; hay una *ley de conservación de la violencia*, y las investigaciones médicas, sociológicas y psicológicas ponen de manifiesto que el hecho de estar sometido a malos tratos en la infancia (en especial a las palizas de los padres) se halla significativamente vinculado a unas posibilidades mayores de ejercer a su vez la violencia sobre los demás (y, a menudo, sobre los propios compañeros de infortunio), mediante crímenes, robos, violaciones, incluso atentados, y también sobre sí mismo, en particular, mediante el alcoholismo y la toxicomanía. Por ello, si de veras se pretende reducir esas formas de violencia visible y visiblemente reprensible, no hay más camino que reducir la cantidad global de violencia, en la que no suele repararse, y que tampoco suele sancionarse, que se ejerce de modo cotidiano en las familias,

las fábricas, los talleres, los bancos, las oficinas, las comisarías, las cárceles o, incluso, los hospitales y las escuelas y que es, en último análisis, fruto de la "violencia inerte" de las estructuras económicas y los mecanismos sociales, fuente de la "violencia activa de los hombres" (Bourdieu, 1999:308).

Por la misma época, los trabajos de Baudelot y Establet (1970) sitúan la problemática de la violencia en la lucha de clases, de modo que la violencia escolar es interpretada en los términos de una resistencia a las normas escolares organizadas por los sectores dominantes. Hay un estilo común en las investigaciones: la violencia de los alumnos es una reacción a la violencia ejercida por las instituciones. Al adoptar tal caracterización no se promovieron estudios propiamente empíricos sobre la violencia entre los jóvenes en el espacio de las instituciones escolares (Debarbieux, 2001).

En la década de los ochenta predominó el desinterés por los estudios sociológicos de la violencia en la escuela, incluso se la consideró un objeto ilegítimo de investigación (Chesnais, 1981). Este lugar lo ocuparon principalmente los estudios clínicos y pedagógicos. El modelo dominante fue el "fantasma de la inseguridad": hay un incremento del sentimiento de inseguridad en una sociedad con mayor protección para sus individuos, se trata de un miedo a una violencia que tiene escasa presencia en la vida social.

Sin embargo, algunos estudios de dicha década estuvieron inspirados en la teoría de la violencia simbólica (Debarbieux, 1996; Payet, 1992) En estos últimos se muestra la eficacia simbólica de la "violencia suave" de los gestos o las palabras tiernas de los docentes, principalmente aquellas dirigidas a los hijos inmigrantes del mundo obrero y ulteriormente a los hijos de toda la clase obrera.

Hacia mediados de los años noventa, particularmente en Francia (Debarbieux, 2001), e impulsados por la seriedad de las situaciones de violencia en las escuelas, se desarrollan diversas indagaciones. Por un lado, la notable variedad de instrumentos utilizados permitió avanzar en la construcción del objeto de investigación y por el otro, se puso de relieve la insuficiencia del modelo del "fantasma de la inseguridad", que

no daba cuenta del punto de vista de las víctimas ni del tipo de delincuencia dominante por entonces en el país. Aunque sin utilizar explícitamente la categoría de violencia simbólica, en estudios actuales de Estados Unidos y Europa (Foley, 1991) se ha puesto de relieve que una parte significativa de las conductas de los alumnos clasificadas como violentas es una forma de resistencia a las normas y a una práctica escolar que les niega sus propias identidades socio-culturales.

En la historia de las indagaciones sociológicas, se adoptó con frecuencia una definición "limitada" de violencia, centrada en los hechos tipificados en el código penal o en los más brutales. Hemos mencionado antes que algunas de estas definiciones tenían la dificultad epistemológica de su esencialismo. En la actualidad, la mayor parte de los estudios sociológicos admiten una definición "amplia"; es decir, se incluyen actos de violencia no pasibles de penalización o que pasan desapercibidos en el sistema de justicia. En la misma dirección, Debarbieux (2001) incorpora en su caracterización de la violencia escolar el punto de vista de las víctimas.

Si bien la violencia simbólica –que no es percibida como tal por las víctimas– sigue siendo utilizada como una explicación sociológica de la violencia en la escuela, la ampliación del concepto para incluir "el punto de vista de la víctima" da lugar a un enfoque diferente. Al considerar los actos violentos según la interpretación de los que los sufren, se incorporan las vivencias de las víctimas e inclusive sus propias representaciones sociales a la definición que hacen estos sociólogos sobre la violencia. Mientras en la teoría de la violencia simbólica, hay una serie de instrumentos conceptuales que explican la producción de las representaciones sociales o doxa, en la definición amplia, la vivencia de los actores y sus propias representaciones se incluyen en la definición del concepto de violencia que defiende el sociólogo (Debarbieux 2001; 2002).

Las definiciones "amplias" corren el riesgo de una cierta "inflación" del concepto, al incluir desde la "incivilidad" en el sentido de Elias, la propia violencia simbólica, pasando por la voz de las víctimas, hasta la violencia física. Más aún, Prairat (2001) afirma que al incorporar "la experiencia de

los que sufren" en la definición se adopta un punto de vista subjetivista, a lo Berkeley: el "ser" de la violencia es su "ser percibido" por los que la experimentan. Esta crítica nos resulta creíble en la medida en que tales definiciones no han sido construidas con los instrumentos de una teoría social.

Debarbieux (2002) defiende su versión en base a una tesis de Weber: es necesario construir definiciones en las ciencias sociales que sean tanto "objetivas" como "subjetivas". Así, junto a los rasgos estrictamente sociales o referidos a un dispositivo social de la violencia, es preciso dar un lugar a las significaciones que los sujetos dan a los actos sociales. En semejante perspectiva, el investigador debe cuidarse de negar esta última posibilidad, so pena de contribuir a mantener la violencia sobre las víctimas. Sin embargo, al adoptar tal enfoque "amplio" el autor sostiene al mismo tiempo que no se ha refutado al modelo de la violencia simbólica, que "*es más violencia por el hecho de ser oculta, pero abre el camino para que las víctimas puedan decir lo que sienten, y para el aumento del nivel de concientización, que es una tarea sociológica*" (p. 67).

Con todo, que el conocimiento de los actos sociales involucre el significado que le dan los actores a los actos que se ejercen sobre ellos, implica para nosotros que una definición amplia deba colocar a "la voz de los que sufren" en el contexto de una teoría social. Podría decirse que los aspectos "subjetivos" se mantienen en una investigación sobre la violencia en las escuelas en tanto se los coloca en un contexto teórico, es decir, si se los relaciona con conceptos tales como "habitus", "espacio de fuerzas en la escuela", "desconocimiento-reconocimiento", "legitimación de la autoridad escolar", etc.

Más aún, podemos asumir que el sentido de la experiencia no es lo que pasa sino lo que "nos pasa" (Larrosa, 1998) y que esta violencia sufrida en la escuela ha marcado la trayectoria escolar de los niños y jóvenes y no se puede desdeñar. Sin embargo, desde el punto de vista del investigador es preciso poder establecer alguna distancia con las vivencias y el sentido común de los sujetos sociales para la construcción del objeto. A este respecto, el sentido común de los protagonistas, por

importante que sea, no se identifica con el concepto y debe situarse en el interior de una estructura conceptual. Más aún, la definición de la violencia supone la articulación de la noción con otras categorías de la teoría social. Como hemos mostrado, esto último es lo que sucede con el concepto de violencia simbólica. Queda por ver si hay espacio en la metodología vinculada a dicho concepto para la consideración sistemática del punto de vista subjetivo.

Por otra parte, la notable diversidad de formas que adopta la violencia en la vida escolar ha llevado a ciertos sociólogos franceses a formular ciertas distinciones conceptuales tomando en cuenta el espacio institucional y quiénes la ejercen (Charlot, 2002). Básicamente, la violencia "en" la escuela, en términos de los actos que se producen sin estar vinculadas a la naturaleza del sistema escolar; la violencia "hacia" la escuela, que apunta directamente a las actividades llevadas a cabo sobre la institución; finalmente, la violencia "de" la escuela. En este caso, los autores hablan de la violencia institucional sobre los alumnos, que van desde los modos de evaluación, de orientación de las clases, las palabras desdeñosas de los adultos, o los actos considerados por los propios alumnos como injustos. En esta perspectiva, la violencia simbólica, con sus propios rasgos, podría formar parte de esta tercera clase de violencia.

En el caso de América Latina, los estudios han mostrado significativas modificaciones en los comportamientos considerados violentos en el sistema educativo. Sin duda, comportamientos que antes pasaban desapercibidos, hoy son percibidos como violentos y pasan a formar parte de un sistema clasificatorio (Furlán, 2005). La investigación ha comenzado a asumir los desafíos que plantea la nueva situación. De todas maneras, la violencia simbólica no tiene una fuerte presencia en los trabajos empíricos disponibles, aunque la obra de Bourdieu sea citada regularmente y se la emplee como marco conceptual para interpretar ciertos fenómenos de las prácticas educativas. Hay que reconocer, también, que se utilizan otras categorías que son próximas al concepto de violencia simbólica, como violencia "tranquila" o "limpia" (Gómez Nashiki, 2003).

Por otra parte, cabe señalar que se admite, con razón, que las formas que adopta la violencia escolar pueden ser casi infinitas, en un degradé que va desde la violencia física más evidente, hasta alcanzar formas tan sutiles que pueden pasar desapercibidas (Loredo, 2002). En este sentido, hacemos otro comentario: una violencia que no se percibe –ni por las víctimas ni por los observadores– no es por sí misma simbólica. Se requiere, al menos, de la imposición de un arbitrario cultural y su aceptación por parte de las víctimas, es decir un reconocimiento y un desconocimiento simultáneos. La totalidad de los rasgos que definen al concepto deben tomarse en cuenta para caracterizar a ciertas imposiciones institucionales como violencia simbólica.

Por último, recordamos que en la teoría de la violencia simbólica, los actos de imposición se encarnaban en la "oscuridad de los *habitus*", dando lugar a las disposiciones más o menos permanentes, lo que no es equivalente a afirmar su inmutabilidad. Es decir, pueden ser modificados muy dificultosamente, por nuevas prácticas sociales y la actividad crítica de los individuos sobre las condiciones sociales de sus actos.

A este respecto queremos mencionar una investigación empírica realizada en un contexto mexicano, que es una contribución significativa al estudio de la violencia entre pares en la escuela, donde se interpretan los cambios en los comportamientos de una alumna (Velázquez Reyes, 2005). Ella se caracteriza a sí misma como una buena alumna, por su interés en los estudios y por su esfuerzo, rasgos por los cuales ha sido acosada por otras compañeras. Semejante violencia hace que ella ceda ante dicho acoso: pasa a la invisibilidad su condición de buena alumna y adopta comportamientos compatibles con sus agresoras. Según la autora del trabajo, la alumna habría modificado su *habitus* al cambiar su comportamiento con sus pares. Explícitamente, dice utilizar este término en el sentido en que lo ha formulado Bourdieu.

En nuestra opinión, el concepto de violencia simbólica se refiere a un sistema tácito de actos impuestos por las prácticas sociales, con centro en el cuerpo, que organiza la vida social de los individuos. Es discutible que la decisión voluntaria,

relativamente fácil, de cambio de modos de presentarse a sus compañeras sea identificable con un cambio de *habitus*, de acuerdo a las notas que hemos evocado antes. Desde nuestra perspectiva, estamos ante otra evidencia de que al utilizar un concepto el investigador no siempre es consistente con la estructura de significados que lo definen.

La violencia simbólica: una dimensión de la violencia escolar

Asumir que la violencia simbólica constituye una forma específica de violencia no implica que sea la única ni que sea inevitable; es decir, como hemos mostrado a lo largo de este trabajo, las investigaciones ponen de relieve una diversidad de formas de la violencia en las escuelas que van desde la incivilidad hasta la agresión física, desde actos de individuos sobre los cuerpos de otros hasta modos de nominar a través de locuciones eufemísticas. Haciendo la advertencia que no consideramos que todos los actos y prácticas pedagógicas sean reductibles a relaciones de violencia.

Asimismo, hemos afirmado que la violencia no es ineluctable en el sentido en que, si bien se la percibe en la cotidianeidad como relación cosificada, hay razones para sostener que la violencia tiene un carácter, histórico, contextual, contingente y, como tal, puede dar lugar a otras relaciones sociales menos coactivas y que tiendan a la autonomía de los agentes sociales.

Aceptado lo anterior, nos hemos ocupado del concepto de violencia simbólica en tanto que está situado en un sistema teórico que permite analizar a la violencia como una relación dialéctica. Esta teoría no afirma una determinación unívoca de los actos de los agentes. Si bien la imposición es un polo dominante, hay una dinámica de oposición y de interacción con la participación de los dominados, ya que ciertas prácticas sociales podrían dar lugar a una actividad cuestionadora.

Es preciso en este punto efectuar una distinción entre la violencia ejercida por la escuela como institución hacia los

alumnos y la violencia que puede emerger de la situación de fragmentación y exclusión social en la cual la escuela pierde legitimidad frente a ciertos alumnos. Respecto de lo primero, al rechazar el carácter inexorable de la imposición de un arbitrario cultural, lo que sostenemos es que los estudiantes pueden elaborar una mirada crítica en el sentido de superar la conciencia de sus límites. Respecto de lo segundo, nos permitimos una reflexión un poco más amplia debido a la vigencia de las crisis de sentido de la escuela.

Hay un rasgo epistémico de los conceptos en las ciencias sociales que debe ser recordado: no son aplicables a cualquier situación o con independencia de ciertas condiciones que se dan en un contexto. Más aún, es un buen criterio para la aceptabilidad de un concepto el establecer sus límites, en el sentido de que se pueden mostrar las situaciones en que el concepto no es utilizable. En el caso de la violencia simbólica, el presupuesto para dicha utilización, tal como lo hemos mostrado, es una forma de "reconocimiento sin conocimiento", un consenso por medio del cual se sustenta la dominación simbólica.

El sistema educativo puede reproducir algunas formas de dominación en tanto la actividad educativa es llevada a cabo por quien es reconocida como una "autoridad legítima". Análogamente, los alumnos aceptan que el lenguaje oficial es "legítimo". Ahora bien, se podría decir que en las situaciones de fragmentación o de exclusión social ciertos grupos de jóvenes no reconocen la autoridad escolar ni los valores que transmite (Thompson, 1984). Es probable que en estas condiciones diferentes, funcione una forma de dominación que ya no supone un consenso de la autoridad escolar. Aquí no sería aplicable el término violencia simbólica y no podría sin más decirse que la violencia de esos grupos es una réplica de la violencia invisible que ejerce la escuela sobre ellos, o su reproducción conformista. Esto que decimos no niega el concepto sino que por el contrario lo precisa.

Desde otro punto de vista, estamos ante un problema al que tendremos que atender en nuestra investigación dado que hay formas de violencia infantil y juvenil que se han desarro-

llado en nuestro país como efecto de la larga crisis de nuestro sistema socio político. En este contexto, como se sabe, los docentes y directivos no encuentran modos de producir formas de autoridad legitimadas.

Bibliografía

Baudelot, C. y Establet, R. (1970) *L'Ecole capitaliste en France*, Paris: Maspero.

Bourdieu, P. (1965) "The Sentiment of Honour in Kabyle Society", en *Honour and Shame: The Values of Mediterranean Society*, London: Ed. J. G. Peristiany.

—— (1972) *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Paris: Droz.

—— (1977) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.

—— (1985) *Qué significa hablar*, Madrid: Akal.

—— (1991) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.

—— (1994) *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

—— (1999) *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama.

—— y Eagleton, T. (2000) "Doxa y vida ordinaria". En *New Left Review*, Nro. 0, Madrid: Akal.

—— y Wacquant, L. (2005) "El propósito de la sociología reflexiva", en P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Charlot, B. (2002) "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão", *Interface*, Porto Alegre, año 4, No. 8, 432-443.

Chesnais, J. C. (1981) *Histoire de la violence*, Paris: Lafont.

Debarbieux, E. (1996) *La violence en milieu scolaire*, Paris: ESF.

—— (2001) "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social de objeto", *Educação e Pesquisa*, São Paulo, Vol. 27, No. 1, 163-193.

—— (2002) "Violencias nas escolas: divergências sobre palavras e um desafio político", en E. Debarbieux y C. Blaya (eds.) *Violência nas Escolas e Políticas Publicas*. Brasilia: UNESCO.

Eagleton, T. (1997) *La ideología. Una introducción*, Barcelona: Paidós.

Elias, N. (2002) *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.

Ferreiro, E. y Teberobsky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el niño*, México: Siglo XXI.

Foley, D. (1991) "Reconsidering Anthropological Explanations of Ethnic School Failure", *Anthropology and Education Quarterly*, 22 (1) 60-86.

Furlán, A. (2005) "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol X, 631-640.

Gómez Nashiki, A. (2005) "Violencia e institución educativa", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, No. 26, 693-718.

Gutiérrez, A. B. (2002) "Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu". Conferencia en la Universidad de Almería. España.

Hobsbawm, E. J. (1978), *Revolucionarios. Ensayos contemporáneos*, Barcelona: Ariel.

Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura*, Barcelona: Laertes.

Loredo, A. (2002) “El maltrato a los niños: una cruda realidad que ha alcanzado vigencia mundial”, en *Medinet*, sitio oficial de las sociedades médicas, www.http://medinet.

Passeron, J. C. (1991) *Le Raisonnement Sociologique: l’espace Non-popérien du raisonnement naturel*. Paris: Nathan.

Payet, J. P. (1992) “Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue: enjeux, résistances et dérives d’ une action scolaire territorialisée”, *Revue Française de Pédagogie*, No. 109, 7-18.

Poupeau, F. (1998) “Razón y Dominación. La filosofía a prueba de las ciencias sociales”, traducción del texto *Raison et Domination. La Philosophie à l’épreuve des Sciences Sociales*. Memoria complementaria de DEA. 1998-1999.

Prairat, E. (2001) *Sanction et Socialisation: idées, résultants et problèmes*, Paris: PUF.

Thompson, J. B. (1984) *Studies in the Theory of Ideology*, Cambridge: Polity Press.

Velázquez Reyes, L. M. (2005) “Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, No. 26, 739-764.

Wacquant, L. (2005) “Hacia una praxeología social: la estructura y la lógica de la sociología de Bourdieu”, en P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Capítulo 2

Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación

Gabriela Kantarovich
Carina V. Kaplan
Victoria Orce

En este capítulo nos proponemos generar líneas de reflexión acerca de la construcción social de la categoría "alumno violento" y sus efectos simbólicos. Para ello resulta necesario situar la problemática emergente de la violencia en el marco más amplio de los procesos y prácticas sociales. Más particularmente, intentamos dar cuenta del impacto que los mecanismos de la desigualdad producen sobre los sujetos, las prácticas y las instituciones.

Las violencias en el espacio escolar sólo pueden ser aprehendidas si las anclamos en los procesos contemporáneos de des-civilización y des-subjetivación que coexisten con los procesos históricos de civilización y subjetivación.

Las investigaciones más relevantes a nivel internacional sobre las manifestaciones actuales de violencia en las escuelas, dan cuenta de que este fenómeno sólo puede ser comprendido en el contexto de sociedades profundamente desiguales, fragmentadas y polarizadas (Débarbieux *et al.*, 2001; Wacquant, 2000). Al mismo tiempo, en este tipo de escenarios societales la escuela pública representa aún el último bastión de protección estatal y social de las infancias, adolescencias y juventudes.

Si bien es posible reconocer formas específicas de violencia en las escuelas, no pueden pensarse autónomamente de los mecanismos más amplios de desigualdad social y educativa; aunque no son un correlato directo y mecánico de éstos. Por lo tanto, el fenómeno de las violencias en el espacio escolar no debe estudiarse acríticamente y tampoco debe interpretarse a la ligera como la pérdida de la capacidad de la escuela en tanto que agente de socialización e integración social. Los interrogantes que surgen son: ¿puede coexistir la irrupción de ciertas formas inéditas de violencia con los procesos de inclusión que permite la escuela? ¿Son cuestiones necesariamente incompatibles? ¿Estamos en presencia de la emergencia de la taxonomía escolar del "alumno violento" en tanto que forma específica de la taxonomía social más general que distingue a los sujetos como violentos/no violentos? En todo caso, hay que asumir que estos planteos constituyen arena de debate sociopolítico y educativo en la actualidad.

Las desigualdades sociales no son nuevas; en todo caso, lo nuevo es su magnitud y alcance. Nos encontramos ante una reconfiguración del espacio social y una extensión de algunos fenómenos hacia sujetos tradicionalmente considerados incluidos: la desocupación, la desnutrición, la desafiliación social, entre otros muchos, atraviesan de manera profunda a nuestras sociedades, produciendo asimismo una transformación en las identidades de los sujetos.

Consideramos necesario reexaminar el par inclusión-exclusión en la medida en que todos los agentes educativos forman parte de diversos procesos de marginación o exclusión ya que, a nuestro entender, se puede estar dentro y a la vez fuera del entramado social en sus diversas dimensiones. Esto remite a indagar las formas singulares que adquiere la constitución de la subjetividad de los actores involucrados en estos procesos.

El proceso de civilización: su impacto en la construcción de la subjetividad

Presentamos aquí una serie de aproximaciones acerca del contexto social en que se produce la violencia en la escuela, asociado a los procesos de constitución de la subjetividad en las sociedades contemporáneas.

En primer lugar, trabajaremos con el concepto de "civilización", acuñado por Norbert Elias en 1935[1]. Mencionaremos brevemente las implicancias del proceso civilizatorio para poder entender por qué afirmamos la co-existencia de un proceso de des-civilización y sentidos y prácticas civilizatorias (Elias, 1987). La hipótesis acerca de esta coexistencia es central en la argumentación que aquí sostenemos.

El rasgo básico o la función que cumple el concepto de civilización en Elias es que expresa la autoconciencia de Occidente:

> "El concepto resume todo aquello que la sociedad de los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas 'más primitivas'" (Elias, 1987:57).

En la génesis del proceso civilizatorio en occidente, Elias encuentra el desarrollo de tres fenómenos centrales:

- La monopolización de la violencia y la consolidación de órganos centrales de poder.
- La división creciente de funciones.
- Las interdependencias cada vez más amplias sobre masas humanas en espacios territoriales significativamente mayores que en el pasado.

El proceso de civilización es una historia de las costumbres que han posibilitado el hecho sociológico de ser civilizado. La psicogénesis del proceso civilizatorio implica para Elias el

---

1 Los datos biográficos de Elias son extraídos de su obra autobiográfica *Mi trayectoria intelectual* (1995).

análisis de procesos de largo plazo de las conductas mundanas particulares; poniendo el énfasis en la identificación de cambios de nuestra sensibilidad a partir de situaciones concretas.

El proceso de civilización reduce las coacciones que son producto de la fuerza y la violencia, y la vida afectiva se regula cada vez más mediante la autoeducación, el autocontrol y la autocoacción:

> "Para el autodominio no basta simplemente con confiarse a la propia voz interior. Los seres humanos no pueden sobrevivir si no se imponen desde muy pronto una autodisciplina; pero para eso deben hacerse a la idea de que fuera de ellos hay seres que les obligan a hacer esto o lo otro" (Elias, 1995:84).

Ningún ser humano llega civilizado al mundo y el proceso civilizatorio individual que se le impone es una función del proceso civilizatorio social general, cuyo rasgo central se engloba en el pasaje de las heterocoacciones a las autocoacciones.

A medida que se intensifica esta autocoacción, el control de las emociones y los comportamientos se automatiza. Las coacciones no sólo se refieren al ámbito del comportamiento y de las pautas culturales; también existen las "coacciones económicas" que obligan a una actitud previsora y reflexiva.

Un aspecto original de la teoría de Elias es el "miedo sociogenético" que se produce como manifestación de la autocoacción en forma de sentimientos de vergüenza y pudor.

> "(...) En cada individuo se produce de nuevo en forma resumida un proceso histórico-social de siglos en cuyo curso va adelantándose lentamente la pauta que marca los sentimientos de vergüenza y desagrado" (Elias, 1987:170).

El miedo a perder el prestigio social será, entre las clases distinguidas, un motor poderoso para el desarrollo de la autocoacción.

Podemos decir, entonces, que el proceso civilizatorio supone una transformación del comportamiento y de la sensi-

bilidad humanos. Es importante mencionar que dicho proceso no obedece a una decisión racional de seres humanos individuales que desearan una transformación civilizatoria. Tanto la civilización como la racionalización no son productos de la razón humana. Elias concibe el proceso de la civilización al margen de toda intencionalidad de los individuos o grupos.

En la acción social no existen fundamentos racionales ni irracionales, sino mecanismos "ciegos" que se imponen a los individuos mediante una compleja red de interrelaciones e interdependencias. No quiere decir con ello que se niegue la capacidad de acción racional de los individuos, sino que el orden que se deriva de las interdependencias de todas las acciones y planes individuales es de índole superior y se impone coactivamente a los seres humanos inmersos en esas relaciones.

El esquema de las autocoacciones varía en diversos sectores del mundo occidental y su intensidad no es una aplicación uniforme, pero lo que se manifiesta son ciertas regularidades que llevan hacia un comportamiento más civilizado, con grados más importantes de autocoacción.

La estabilidad del aparato de autocoacción psíquica está en estrecha relación con "*(...) la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales*" (Elias, 1987:453). Es decir, es gracias a este monopolio de la violencia física que el aparato de autocontrol de los individuos puede volverse más estable; de hecho Elias argumenta que en

> "(...) las sociedades que carecen de un monopolio estable de la violencia física son, al propio tiempo, sociedades en las que la división de funciones es relativamente escasa y las secuencias de acciones que vinculan a los individuos, relativamente breves" (p. 454).

La centralización del poder torna más impersonal la amenaza de violencia física sobre el individuo, sometiéndola a un proceso de racionalización, lo que permite a los sujetos establecer cálculos o anticipaciones sobre sus acciones a largo plazo:

> "La amenaza que supone el hombre para el hombre se somete a una regulación estricta y se hace más calculable gracias a la constitución de monopolios de violencia física. La vida cotidiana se libera de sobresaltos que se manifiestan de modo repentino" (p. 456).

Lo interesante de esta caracterización son los efectos que tiene la centralización del poder sobre los individuos: lejos de producir una inseguridad permanente, se transforma en una forma peculiar de seguridad. Hay presión continua de pautas y normas, que el individuo apenas percibe porque fue ajustándose a ellas en el transcurso de su experiencia como niño. Es decir, la organización monopolista de la fuerza obliga a los sujetos, a través del proceso de socialización, a aceptar en forma más o menos convincente su autodominio.

La diferenciación progresiva de las funciones sociales, a consecuencia del aumento de la presión de la competencia social, lleva a un aumento en las cadenas de interdependencia entre grupos sociales, que deposita sobre el sujeto individual una demanda de autocoacción creciente para organizar su comportamiento de manera más diferenciada, regular y estable. En este sentido, podemos sostener que un cambio en la estructura de las relaciones humanas producto del proceso de racionalización conlleva un cambio en el orden de las estructuras psíquicas.

La complejidad de la vida moderna impone a los sujetos una fuerte contención de los afectos y una regulación de los impulsos. Esta complejidad expresada en el aumento de las cadenas de interdependencia marca el ritmo de nuestro tiempo.

En definitiva, lo que Elias pretende demostrar es

> "que la estructura de las funciones psíquicas, los modos habituales de orientar el comportamiento, están relacionados con la estructura de las funciones sociales, con el cambio en las relaciones interhumanas (...) Como consecuencia de esa demostración, también queda evidenciado que "nuestro entramado social no es definitivo y mucho menos un punto culminante de una civilización,

como tampoco lo es nuestra forma de comportamiento, nuestro nivel de coacciones, mandatos y miedos" (Elias, 1987:525, 531).

Habiendo descrito los rasgos principales del proceso de civilización y su correlato en la constitución de la subjetividad, sigamos ahora de cerca la hipótesis de Emilio Tenti Fanfani (1999) quien plantea que en el nivel mundial y en los propios centros metropolitanos del capitalismo desarrollado (ghettos, villas miserias) se viven procesos de "descivilización" acompañados por el surgimiento de un *habitus* psíquico análogo al de las sociedades precapitalistas (heterocoacciones, bajo control de las emociones y los afectos, agresión, inestabilidad emocional). La "civilización" convive con las áreas donde predomina la regresión hacia formas de relaciones humanas "descivilizadas". Los síntomas más preocupantes de la cuestión social contemporánea (exclusión social, violencia, inseguridad) tienen origen en un proceso objetivo de desestructuración de las condiciones de vida típicas del capitalismo integrador.

En términos de Tenti Fanfani, la profundización de estas diferencias puede llegar a amenazar la unidad e integración de las sociedades como un todo, es decir, existe el riesgo de la fractura social (Tenti Fanfani, 1999). En todo caso, lo que se pone en cuestión son las bases en las que se fundamentaba el proceso civilizatorio.

En el contexto actual "*la exclusión y fragmentación social deriva en la disolución de los vínculos de interdependencia entre sujetos y/o clases sociales*" (García y García, 2005). Sin vínculos y ligazón social poco sentido tiene el autocoaccionarse. Dicho de otra manera los fenómenos de exclusión que afectan a grandes grupos de sujetos producen una rotura del lazo social, o en palabras de Elias de las *cadenas de interdependencia*; sin las cuales no tiene sentido imponerse algún tipo de autocontrol.

En este punto, el abandono del Estado de Bienestar ha implicado, entre otras cuestiones relevantes, un corrimiento de la centralidad estatal en la organización de la vida social, cediendo ante el auge del mercado. La delegación de ciertas

funciones económicas y sociales del Estado hacia el mercado, que se llevaron a cabo a través de políticas neoliberales que han tenido su punto más álgido en la década de los noventa, trajo aparejado una pérdida del rol central del Estado. En este punto se puede argumentar que los fenómenos de desregulación y descentralización, han traído y traerán en el mediano y largo plazo una disminución de las autocoacciones, ya sea de los sujetos y de las instituciones.

Si retomamos la literatura crítica latinoamericana del nuevo siglo, autores como Miguel Arroyo (2001) entre otros, caracterizan el contexto actual a partir de la categoría de exclusión, entendida en este caso como sustituyendo a la de ciudadanía, ya que según este autor, en la década del 80 por ejemplo, se colocaba con centralidad la idea de la concientización para la participación como ciudadanos. En toda Latinoamérica, las principales preocupaciones referidas a la vida escolar estuvieron vinculadas a la instalación de una convivencia democrática y participativa.

En la actualidad, lo que Arroyo plantea, es que el contexto de exclusión está caracterizado por la "deshumanización", en el sentido literal de la palabra. Con lo cual, el desafío consiste en conseguir un mínimo de humanidad para los excluidos y los sin trabajo. En el campo educativo, el planteo interpela a las instituciones educativas y sus actores, con el objeto de devolverles la humanidad robada a los excluidos.

Estas consideraciones nos permiten afirmar que los procesos de exclusión que viven nuestras sociedades impactan de manera profunda en la subjetividad de los actores sociales. En este sentido, y si tenemos en cuenta que la Institución escolar es ante todo una Institución social, no podemos dejar de lado la forma singular en la que sus actores protagonistas asumen estas transformaciones, haciendo construcciones sobre aquello que el mundo social les ofrece.

El debate acerca de si la escuela en la actualidad puede seguir pensándose como aquel lugar de la modernidad en términos de integración social, no puede quedar al margen de la pregunta acerca de "integración a qué". Los discursos que circulan en el espacio social tienen un impacto en la forma

de sentir, actuar y ver el mundo de los sujetos. Es por ello que prestar especial atención a los contenidos de los discursos sociales nos puede dar algunos elementos para entender las formas singulares de apropiación por parte de los actores sociales.

Decíamos anteriormente que la incidencia de los procesos de transformación a los que asistimos en los últimos tiempos, se traduce en un terreno de reconfiguraciones múltiples del espacio social. Zygmunt Bauman (1999) analiza precisamente las consecuencias humanas de la tan mentada "globalización", poniéndola en tensión con la moderna concepción de "universalización". Así,

> "...la idea de universalización apareció durante la marea ascendente de los recursos de las potencias y las ambiciones del intelecto modernos. Toda esa familia de conceptos anunciaba al unísono la voluntad de cambiar y mejorar el mundo, así como de extender esos cambios y mejoras a una dimensión global, abarcadora de toda la especie. Por eso mismo declaraba su intención de crear condiciones de vida similares para todos, en todas partes; de dar a todos las mismas oportunidades, y tal vez incluso crear la igualdad. Nada de ello permanece en el significado de la globalización, tal como lo expresa el discurso actual. El término se refiere, ante todo, a los 'efectos' globales, claramente indeseados e imprevistos, más que a 'iniciativas y emprendimientos'" (Bauman, 1999:81).

En la actualidad, en el marco de la globalización, poco espacio resta para pensar a los Estados y a los actores sociales con margen de maniobra a nivel local o comunal. La globalización así entendida, conlleva una reconfiguración de los espacios, de los tiempos, de los movimientos, de las estrategias emprendidas –tanto de los Estados como de las comunidades– para actuar. Asimismo, si nos situamos en la dimensión de los sujetos, los procesos de globalización remiten a una creciente fragmentación y polarización entre los que están adentro y afuera, cerca y lejos.

Al respecto y con el fin de ilustrar algunas de sus argumentaciones, el autor retoma el análisis realizado por Richard Sennett referido a la vida urbana contemporánea

> "... los intentos de homogeneizar el espacio urbano, volverlo "lógico", "funcional" o "legible", provocaban la desintegración de las redes de protección de los lazos humanos y la experiencia psíquicamente destructiva del abandono y la soledad, sumadas a un vacío interior, el miedo a los desafíos que puede traer la vida y un analfabetismo intencional a la hora de tomar decisiones autónomas y responsables (...) Las únicas personas capaces de afrontar su responsabilidad son aquellas que han dominado el difícil arte de actuar en circunstancias de ambivalencia e incertidumbre, nacidas de la diferencia y la variedad. Las personas moralmente maduras son seres humanos que aprenden a "desear lo desconocido, a sentirse incompletos sin una cierta anarquía en sus vidas", que saben "amar la 'alteridad' a su alrededor. La experiencia de las ciudades norteamericanas analizadas por Sennett apunta a un elemento común casi universal: la suspicacia, la intolerancia de las diferencias, la hostilidad hacia los forasteros y la exigencia de separarlos y desterrarlos, así como la obsesión histérica, paranoica, por "la ley y el orden", tienden a alcanzar su más alto grado en las comunidades más uniformes, las más segregadas en cuanto a raza, etnia y clase social, las más homogéneas (...) en esas localidades se tiende a buscar la "sensación de estar entre los nuestros" en la ilusión de la igualdad, garantizada por la monótona similitud de todos los que están a la vista".

Asimismo, en esta misma línea, Bauman (1999) plantea que la sensación de inseguridad de nuestras sociedades está asociada a una concepción del otro como ajeno, extranjero, peligroso. La garantía de seguridad estaría

> "esbozada en la ausencia de vecinos que piensen, actúen o tengan un aspecto distinto de los demás. La uniformidad genera conformismo, y el otro rostro de éste es la intolerancia (...) La ciudad, que en un principio existió

> para proteger a sus residentes intramuros de los invasores malignos que siempre venían de afuera, en nuestro tiempo 'está asociada con el peligro más que con la seguridad', dice Nan Elin. 'En nuestro tiempo posmoderno, el factor miedo sin duda ha crecido, como lo demuestran la proliferación de cerraduras en automóviles y casas, así como los sistemas de seguridad; las comunidades «cercadas» y «seguras» para grupos de todas las edades y niveles de ingresos, la creciente vigilancia de los espacios públicos, además de los interminables mensajes de peligro emitidos por los medios de comunicación masivos'"[2].

Estos procesos que mencionamos se traducen en una reconfiguración de la identidad sociocultural de todos los actores educativos, así como también del papel del sistema educativo: con lo cual nos vemos en la necesidad de repensar los sentidos de la escuela.

Las funciones asistenciales o compensatorias y las funciones más singularmente pedagógicas han configurado un entramado relacional desde los orígenes del sistema educativo. Lo específico en los contextos actuales es que estas funciones se llevan a cabo en el marco del pasaje de un Estado social, fuerte, hacia un Estado en retirada.

¿Por qué analizar el papel del Estado desde esta perspectiva? Porque el papel que desempeña el Estado en cada momento histórico tiene consecuencias en las construcciones subjetivas de los actores involucrados en los procesos sociales.

En este sentido, resulta interesante recuperar los aportes de Pierre Bourdieu y Richard Sennett quienes en *Contrafuegos* (Bourdieu, 1999a), en *La miseria del mundo* (Bourdieu, 1999b) y en *La Corrosión del carácter* (Sennett, 1998) abordan las singulares formas que los sujetos encuentran para hacer con lo que tienen, en momentos de crisis, fragmentación y desafiliación social. Partiendo de reconstruir categorías centrales organizadoras del orden económico como la de trabajo, y trazando un recorrido por las experiencias personales de

2 Elin (1997:13-26), citado en Bauman (1999:63-65).

sujetos atravesados por “la miseria del mundo” intentan analizar los profundos impactos de las políticas neoliberales.

Estas miradas intentan esbozar algunas hipótesis acerca de las consecuencias personales del programa neoliberal en la conformación de nuevas identidades, otras subjetividades. Más precisamente, Bourdieu caracteriza como sufrimiento social, aquel que vivencian los que él ubica en la mano izquierda del Estado: docentes, empleados públicos, adolescentes y jóvenes estudiantes de barrios marginales, trabajadores sociales entre otros. Para él, estos sujetos viven y perciben las contradicciones del mundo social en forma de dramas personales. Obviamente, no afecta a todos por igual, pero pensarlo en estos términos, de dramas personales, nos sumerge en la dimensión subjetiva de la cuestión.

En estos contextos, el docente carga especialmente sobre sus espaldas la responsabilidad social de paliar, acompasar el sufrimiento social de los alumnos. Se transforma en una suerte de trabajador social sin tener los saberes específicos para esas tareas y sin estar subjetivamente preparado para ello. Aún así, muchos docentes transforman esas condiciones profesionales no elegidas en oportunidades para la democratización.

Por su parte resulta enriquecedor retomar los aportes de Sennett respecto de la noción de carácter, para dar cuenta de cómo en las nuevas economías “flexibles” que el capitalismo plantea, se produce una reducción de este concepto para atribuirlo sólo a una cuestión de personalidad. Según este autor,

> “El carácter se centra en particular en el aspecto duradero, ‘a largo plazo’, de nuestra experiencia emocional. El carácter se expresa por la lealtad y el compromiso mutuo, bien a través de la búsqueda de objetivos a largo plazo, bien por la práctica de postergar la gratificación en función de un objetivo futuro” (Sennett, 1998:10).

Podríamos decir que es precisamente el “nada a largo plazo” lo que caracteriza en la actualidad a nuestras sociedades, consecuencia de lo cual se corroe el carácter; así, ¿cómo pensar en la construcción del carácter por ejemplo de los

estudiantes, cómo piensan el futuro y su participación en la sociedad?

La cuestión de la autoridad y la autoridad en cuestión

Avanzando aún más en la descripción de los procesos de descivilización, nos centramos en este apartado en sus consecuencias sobre las figuras de autoridad.

El proceso de civilización en tanto dependiente de una fuerte centralización de poder por parte de los órganos centrales, se vincula al fortalecimiento de tipos especiales de institución: el Estado, la educación pública, la familia, el docente. Es interesante en este punto pensar acerca de las relaciones entre violencia y crisis de autoridad tradicional y preguntarse si no estaremos ante un proceso de transformación que genera nuevas formas de ejercicio de la autoridad, y si estas reconfiguraciones de la autoridad tradicional podrían estar sentando, al mismo tiempo, las bases para el establecimiento de nuevos tipos de autoridad.

Mientras que en el proceso de institucionalización del Estado, la autoridad del maestro se afirmaba como una especie de efecto de institución que generaba esa consecuencia casi mágica de transformar a una persona dotada de rasgos más o menos comunes en una persona digna de reconocimiento a través de cargos o cátedras, actualmente se va perdiendo ese efecto casi mágico (Tenti Fanfani, 1999).

La pregunta que se torna necesaria es por lo que garantiza hoy la autoridad del maestro y sus diferencias con respecto al pasado. Esta situación plantea algunos interrogantes con respecto a los vínculos de autoridad y el despliegue de la violencia en las instituciones educativas; por un lado se piensa que es esta pérdida de autoridad simbólico-institucional la que produce un recrudecimiento de la violencia, pero es posible hipotetizar que las nuevas figuras de autoridad relacionadas

a los procesos de descivilización establecen las condiciones para este surgimiento.

Ya decíamos que se puede estar incluido y a la vez excluido ¿Qué quiere decir esto si analizamos el lugar de los docentes? Podríamos hablar en primer término de una reconfiguración del papel del docente a partir de una mutación de su identidad de clase, donde las formas diferenciales de apropiación del capital cultural adquieren especial relevancia. Tradicionalmente, los maestros que trabajaban en las escuelas pertenecían a la clase media. Aún si esto no era así en todos los casos, el hecho de acceder a la docencia, constituía la posibilidad de movilidad social. En la actualidad, esta ecuación ya no puede pensarse de la misma manera. Los docentes, al igual que otros trabajadores, forman parte de la "miseria del mundo".

Se observa la siguiente situación: los docentes forman ellos mismo parte del sufrimiento social a la vez que su misión consiste en acompasar el sufrimiento social de los alumnos, lo cual genera la necesidad de analizar la incidencia de esta situación en la vida cotidiana de las escuelas y en la constitución de las relaciones sociales en su interior.

Esta situación pone en cuestión una de las principales funciones sociales de la escuela moderna y al papel asignado a los docentes, dando paso a la configuración de una nueva identidad docente que plantea inseguridades y puede ser fuente de conflicto. En un interesante trabajo Bullogh (2000) plantea que el proceso de convertirse en profesor no es claro como lo fue en otras épocas y esta situación se da ya que coexiste una realidad social como la que venimos describiendo, con vestigios del pensamiento moderno que, resultan cuanto menos, anacrónicos.

Los orígenes históricos de la docencia y la conformación de un sistema de formación docente, se estructuran a partir del proceso de conformación de los estados modernos, hacia fines del siglo XIX cuando la élite intelectual liberal se propuso constituir la Nación desde el punto de vista cultural. Para ello, fue necesario consolidar un sistema educativo nacional que definiera el saber cultural legítimo para la formación de los ciudadanos y la identidad del Estado Nacional. En este sen-

tido, se requerían estrategias pedagógicas y maestros formados. La formación normalista brindaba certezas acerca de los contextos escolares y definía la función docente con un fuerte tinte moral y civilizador. A medida que avanzó el siglo XX, se fueron definiendo otros perfiles docentes que apuntaban más al control y racionalización de la tarea docente, por ejemplo, dando lugar a los tecnicismos. Estas tendencias brevemente señaladas se instalaron fuertemente en el campo de la formación docente a la manera de tradiciones[3].

Agotados estos modelos, cabe preguntarse por los aportes de la formación hoy en día, que parece distar mucho de poder brindar certezas y más bien abrir problemáticas.

Al mismo tiempo, la identidad del alumno también se reconfigura a partir de las transformaciones que se produjeron en las distintas dimensiones del campo social. El proceso de masificación desde mediados del siglo XX enfrentó a la escuela al desafío de incluir y atender a niños y jóvenes tradicionalmente excluidos del sistema y de la estructura escolar. Lo mismo que señalábamos anteriormente puede verse reflejado en este punto; la noción de sujeto alumno era prácticamente unívoca y la función de la escuela convertirlo en ciudadano, incluirlo. Hoy se redobla ese desafío con nuevos problemas: inclusión-exclusión también hacia los propios docentes. Esto de alguna manera nos obliga a plantearnos esta cuestión, ya desde el proceso de formación inicial de los docentes.

El proceso de descivilización presenta el siguiente pasaje: en el auge de la civilización la autoridad centralizada permitía estructuras de personalidad autocoaccionadas. Hoy el proceso de descivilización socavaría la autoridad institucional y obliga

---

3 El término *tradición* puede definirse como: "*(...) una argumentación que se extiende en el tiempo, en la que se definen y redefinen ciertos acuerdos fundamentales en relación con dos tipos de conflictos: los que se suscitan con los críticos y enemigos ajenos a la tradición (...) y los debates internos, interpretativos (...). Apelar a la tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente nuestros compromisos ni los de los otros en los conflictos de argumentos del presente salvo si los situamos en el contexto de las historias que les hicieron llegar a ser lo que ahora son*" (MacIntyre, 1998, citado por Kemmis, S. en "La teoría de la práctica educativa", prólogo de Carr (1996:36). Puede consultarse también Davini (1993).

a los sujetos a autogestionarse, a hacerse sujetos por sí mismos; para los que no lo logran existen múltiples formas de heterocoacciones. Los sujetos en la actualidad son aparentemente más libres, menos dependientes de formas de sujeción institucional, pero también están más librados a su suerte y es allí donde deben gestionarse a sí mismos con los recursos que estén a su disposición (capital cultural, social y económico). Para quienes no cuentan con el acceso a esas formas de capital aparecen diversas formas de represión que operan de manera diferente según los sujetos y espacios sociales.

Autores como Wacquant (2000), señalan el pasaje desde el *Estado providencia* hacia el *Estado penitencia* que anuncia la aparición de una nueva forma de gobernar la miseria, que une la mano invisible del mercado de trabajo descalificado y desregulado con el puño de hierro de un aparato penal intrusivo y omnipresente. En el trabajo "Las cárceles de la miseria", lo que se describe es la intervención estatal, con carácter punitivo sobre segmentos de la población mayoritariamente excluidos del mercado laboral y de la protección social. En este punto se puede argumentar que es el Estado penal quien ejerce heterocoacciones sobre estos segmentos de la población que ya no pueden autocontrolarse precisamente porque han quedado a la deriva.

Digamos entonces que el proceso de descivilización implicaría un punto de inflexión en relación a la continuidad histórica de los fenómenos que estructuraron el proceso civilizatorio. Dichos fenómenos pueden resumirse en la pérdida del rol central del Estado, en el aumento de la exclusión social y en el declive del largo plazo. Como consecuencia se observa un aumento de las formas de heterocoacción que empiezan a regular las vidas de ciertos individuos y grupos sociales.

¿El “alumno violento” o el “alumno violentado”?

Partiendo de la premisa de que la escuela puede constituirse en un espacio con la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, consideramos que es necesario tener en cuenta que junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad. Para superar los límites objetivos producto de los procesos de descivilización descriptos anteriormente, es necesario reparar en aquellos mecanismos que impregnan las prácticas y representaciones sociales y escolares de los alumnos y de los docentes: la naturalización de las diferencias de capital cultural, los mecanismos de estigmatización, las concepciones acerca de la inteligencia, entre otros.

Comprender a los estudiantes significa ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, abordarlos en su complejidad desde los contextos socioculturales singulares en que viven sus vidas, muchas veces atravesadas por las constricciones de la pobreza, pero sin establecer juicios condenatorios en virtud de estos condicionamientos de entrada.

Diagnosticar no es condenar. Una comprensión genética de las identidades culturales de los estudiantes, es decir, de sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de comprender al otro a partir del rechazo, de la negación de su singularidad anclada en estructuras sociales más abarcativas.

Las perspectivas con las que venimos trabajando, nos permiten reinterpretar la categoría de “alumno violento” con la que actualmente se ha comenzado a tipificar con cierta fuerza de sentencia a determinados estudiantes. No es de extrañarnos que a medida que se incrementan los niveles de exclusión y desintegración social, se evidencia una mayor recurrencia en el discurso social a la categoría de “joven/alumno violento”.

En este sentido antes de afirmarse en nombramientos o adjetivaciones que predicen destinos desde el inicio, podríamos plantear el desafío a las instituciones educativas en el

punto de pensar quiénes son estos estudiantes que hoy habitan las instituciones. ¿Qué sienten? ¿A qué temen? ¿De dónde vienen? ¿Qué sentidos portan? Estas preguntas podrían orientar muchas acciones que sin duda los docentes y trabajadores de la educación intentan cotidianamente, pero no en todos los casos están imbricadas con un conocimiento profundo de los sujetos a los que se dirigen. Así, en muchas ocasiones, las conclusiones acerca del comportamiento de los alumnos, no sólo en relación al aprendizaje sino en relación a su comportamiento, redundan en frases tales como "no tienen interés en nada" "tanto esfuerzo no vale la pena", o "dan miedo, son muy violentos" entre otras muchas que circulan en el entramado institucional.

Es interesante detenerse y observar cómo los discursos y el decir acerca de los alumnos se va transformando en otros espacios sociales que anteceden a la escuela. Ya mencionamos que la escuela y sus actores no están por fuera del mundo social; ahora bien, lo que podemos observar es que muchas veces las instituciones internalizan y reinterpretan los discursos y creencias sociales, convirtiéndolos en ocasiones, en prácticas que devienen en juicios condenatorios.

Hasta no hace mucho tiempo, los alumnos eran pobres y por esa causa no lograban los resultados que la escuela esperaba; ahora además son violentos. A partir de ello, se construye una mirada que sitúa a la naturaleza de los individuos como causa de la violencia desconociendo la matriz social donde estos comportamientos encuentran su razón de ser.

Desde una perspectiva socioeducativa crítica, sostenemos que las personas no son brutales por naturaleza.

"*La pobreza hace brutales a las personas*", escribe Elias (1998:485), e inmediatamente aclara que "*esta afirmación no se debe interpretar en relación con personas sino con sociedades*". Es la miseria de la sociedad que vuelve miserables a los hombres. Hablando de los distintos modelos de comportamiento de los automovilistas en las rutas, Elias encuentra ciertas asociaciones entre el nivel de desarrollo económico, social y educativo de las sociedades y las conductas infractoras que terminan en accidentes.

> "Cuando se encuentra un alto nivel de civilización, un código de comportamiento y de sentimientos que estimula una mayor uniformidad y estabilidad en la autorregulación, no es porque la gente sea, por decirlo así, más civilizada por naturaleza. El alto estándar es una parte integral y al mismo tiempo una condición y una consecuencia del alto estado de desarrollo y también de la riqueza de una sociedad. Las grandes carreteras bien construidas, bien señalizadas y muy bien planeadas cuestan dinero. Están diseñadas para conductores bien temperados".

Y para que no quede ninguna duda acerca de las relaciones entre condiciones objetivas de vida y estructura de los hábitos mentales y modelos de comportamiento, afirma lisa y llanamente:

> "No tengo miedo al hablar de sociedades en diferentes estados de desarrollo (...) Pero muchas personas tienen miedo de reconocer que (éstos) van de la mano con las diferentes estructuras de la personalidad, hecho que es bien sabido por el observador atento" (Elias, 1998:486).

De modo análogo, sostenemos que lo que torna violentos a los estudiantes no es su naturaleza, sino la violencia social.

> "(...) Podría decirse que el contexto de la exclusión es el caldo de cultivo de habitus psíquicos y de comportamientos inciviles que están en la base de un proceso de involución o descivilización que puede llegar a constituir una amenaza para la integración del todo social" (Tenti Fanfani, 1999:10).

Ahora bien, no todas las instituciones ni todos los docentes se posicionan del mismo modo frente a los condicionamientos desiguales de partida de los alumnos. Mientras que para algunos docentes, la pobreza del alumno –asociada en el sentido común hegemónico casi de modo inexorable a la violencia– puede transformarse en un atributo estigmatizante, es decir, negativo, vergonzante; para otros docentes, la pobreza material y simbólica de los alumnos representa un desafío o una

oportunidad de que la escuela pueda torcer los destinos que se presentan en apariencia inevitables.

No todas las instituciones ni todos los actores traducen ni actúan del mismo modo frente a la irrupción singular de la violencia en la vida escolar. Las escuelas presentan, a veces, un modo de confirmación o de reproducción de los limitantes externos que tiñen la experiencia social de los alumnos; en otros casos, la escuela abre un horizonte simbólico que tensa el punto de partida desigual con el que los niños y jóvenes habitan por el sistema escolar.

Estos aportes suscitan la reflexión acerca de la necesidad de aproximarse a una construcción social de la categoría de "alumno violento" en el marco de una sociología de la desigualdad y, tal vez, en el de una sociología de la exclusión.

Así, cabrían las siguientes preguntas: ¿Cómo se establecen los parámetros más o menos implícitos sobre los que se construyen los principios de clasificación y división entre violentos y no violentos? ¿Cuál es su impacto en términos de la identidad del alumno dentro de las instituciones escolares? Aquí estamos refiriendo más precisamente al planteo de Bourdieu (1999c) acerca de lo que el autor denomina "el sentido de los límites", la conciencia sobre los límites propios, en la configuración de su autovalía escolar.

Afirmándonos en los desarrollos de la sociología de la educación crítica, hipotetizamos que existe una estrecha relación entre las formas de taxonomización social, que distinguen a los individuos y grupos violentos/no violentos, y las taxonomías escolares que reproducen esta división. Lo interesante entonces es preguntarnos sobre qué parámetros se establecen estas clasificaciones y que funciones sociales cumplen.

En este capítulo hemos avanzado en la contextualización de la problemática de la violencia en las escuelas, situándola en el marco más amplio de los impactos que los mecanismos de exclusión y fragmentación producen sobre los sujetos, las instituciones y las prácticas sociales. Una última reflexión en relación con la mirada que construyen los estudiantes a lo largo de su experiencia social y escolar es la referida al futuro. El proceso civilizatorio permitía cierta estabilidad de las con-

ductas autocoaccionadas y el futuro, en ese caso, podía tener un grado de previsión en el largo plazo. En la coexistencia del proceso de civilización con zonas de la vida social des-civilizadas, es preciso reexaminar en nuestra investigación cómo construyen los estudiantes una imagen del porvenir. Quizás, uno de los rasgos más significativos de los procesos actuales de subjetivación se refiera a la posibilidad o imposibilidad de trascender las condiciones del presente.

Bibliografía

Arroyo, M. (2001) "Educación en tiempos de exclusión". En Gentili, P. y Frigotto, G. (comp.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

Bauman, Z. (1999) *La globalización. Consecuencias humanas*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1999a) *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Barcelona: Anagrama.

—— (dir.) (1999b) *La miseria del mundo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

—— (1999c) *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama. (1° edición París, 1997).

Bullough, R. (2000) "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado", en Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I. (comp.) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

Davini, M. C. (1993) *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós Educador.

Débarbieux, E. y Catherine, B. (2001) *La violence en millieu scolaire,* Paris: ESF EDITÉUR.

ELIAS, N. (1987) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

—— (1995) *Mi trayectoria intelectual*, Barcelona: Península.

ELIN, N. (1997) "Shelter from the Storm, or Form Follows Fear and Viceversa", en *Architecture of Fear*. New York: Princeton Architectural Press.

GARCÍA, J. y GARCÍA, S. (2005) "La construcción social del 'alumno violento'. Más allá del determinismo y la naturalización", en LLOMOVATTE, S. y KAPLAN, C. (comp.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades educativas.

KEMMIS, S. (1996) "La teoría de la práctica educativa", en CARR, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid: Morata.

SENNETT, R. (1998) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona: Anagrama.

TENTI FANFANI, E. (1999) "Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea". *Revista Sociedad* Nº 14, Facultad de Ciencias Sociales-UBA, Buenos Aires.

WACQUANT, L. (2000) *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires: Manantial.

Capítulo 3

Violencias, escuela y medios de comunicación

Gabriel Brener
Carina V. Kaplan

En este trabajo abordamos la cuestión de la construcción de sentidos sobre las violencias en el ámbito escolar a través de los discursos producidos por los medios de comunicación desde una perspectiva socioeducativa[1].

Comenzaremos identificando una serie de imágenes que impregnan la vida ciudadana, que circulan en forma constante. Escenas violentas vinculadas a escuelas, sus alrededores, sus alumnos, sus profesores, o sus padres. Episodios en los que las fuerzas de seguridad (policía, gendarmería) y diversas instancias judiciales vinculadas a minoridad se encuentran cada vez más involucradas. Tráfico incesante de imágenes. Más escenas, que se van transformando en nuevos "casos".

Caso 1: un joven se cansó de las reiteradas burlas de sus pares, y para recuperar el respeto perdido, a la salida del colegio

1 Como parte de nuestro proyecto estamos recopilando los artículos periodísticos de los principales periódicos nacionales. Las noticias que se relatan en este trabajo se basan en dicha recopilación. No se transcriben los datos de las escuelas, ni la de los alumnos ni se referencian los lugares para preservarlos. Además incluimos las investigaciones efectuadas durante 2004 y 2005 por periodismo social, una organización civil sin fines de lucro (www.periodismosocial.com.ar).

descargó un revólver calibre 22 sobre dos compañeros: uno de ellos perdió la vida.

Caso 2: evacúan escuela secundaria, tras efectos que causaron siete bengalas que alumnos arrojaron en diversas aulas del colegio.

Caso 3: una alumna de 14 años fue atacada por diez adolescentes poco antes de ingresar al colegio.

Caso 4: un alumno de 14 años fue demorado por orden de una jueza por llevar al colegio una "tumbera" –arma de fabricación casera–, según dijo el adolescente, "*para mostrársela a sus compañeros*".

Caso 5: Legisladores de una provincia denunciaron en la Comisión de Derechos y Garantía de Diputados que 5 de 41 alumnos secundarios revisados por el médico policial en la Comisaría del Menor después de una protesta masiva por la falta de gas en sus escuelas, presentaron distintas lesiones, hematomas y escoriaciones, y que a algunos de ellos "se les labró una especie de prontuario provisorio".

Caso 6: varios episodios de violencia se sucedieron un día miércoles en escuelas de una provincia. Un padre maltrató en un aula a un alumno de sexto año de Educación General Básica que había golpeado a su hijo en una pelea el día anterior y agredió luego a una maestra de matemáticas. Otros cuatro alumnos de EGB de una localidad vecina protagonizaron ese día dos peleas, una de ellas con navaja; un adolescente esgrimió un arma y amenazó a dos alumnos de la Escuela de Educación Técnica; y otro de 14 años llevó a la Escuela un revólver calibre 32 con cuatro proyectiles.

Caso 7: Una estudiante de 18 años apuñaló, el jueves a la noche, a un compañero de curso de 19, en la vereda de la escuela, en pleno centro de una ciudad.

Pareciera que todas estas imágenes, escenas, situaciones sufrieran un peculiar proceso de indiferenciación (o indiscriminación) y rápidamente se encontraran incluidas, sin ningún tipo de mediaciones, dentro de la categoría de la denominada

"violencia escolar", perdiendo así toda singularidad, y posibilidad de discernimiento. Desde la perspectiva de nuestra investigación, dicha noción adquiere un carácter multifacético, que incluso puede admitir los "casos" que se relatan a continuación.

Robito del siglo (así lo tituló un importante matutino gráfico): un chico de 5 años de una escuela de la ciudad le saca un muñeco a un compañero y no se lo quiere devolver. La madre del damnificado radica la denuncia en la comisaría. El hecho termina en la Justicia y al pequeño se le abre una causa penal por "hurto".

Delincuentes de 3 años: así lo afirma un estudio confidencial del Ministerio Británico del Interior publicado por la prensa de ese país. Además, destaca la eficacia de promover iniciativas "suaves", como la lectura y el lenguaje, para revertir esa tendencia. Según un informe confidencial del Ministerio Británico del Interior, cuyos resultados fueron publicados hoy por el diario de *The Sunday Times*, se puede observar la tendencia a delinquir de una persona a partir de los tres años y, de esta forma, vigilar su comportamiento.

Uso de las malas palabras, liberador de tensiones: ciertos lingüistas aseguran que los insultos liberan tensiones y reemplazan a la violencia física. Un fuerte debate se desató en los Estados Unidos a partir del tratamiento de un proyecto de ley que apunta a regular el uso de las malas palabras en los medios. Especialistas en lingüística pusieron en duda el mismo concepto de "mala palabra"; argumentaron que maldecir está en la esencia humana y explicaron que a veces, un insulto sirve para liberar el enojo.

Perros para controlar las escuelas: un sindicato docente británico pide perros para controlar la escuela. La Asociación Profesional de Maestros de Enseñanza Primaria del Reino Unido, ha aprobado en su congreso anual una propuesta para que perros especialmente entrenados mantengan el orden en las escuelas. Este sindicato, que cuenta con 35.000 miembros, es considerado por algunos especialistas como una de las orga-

nizaciones docentes más excéntricas. La propuesta será ahora presentada a las autoridades educativas.

La iniciativa aprobada afirma que los canes serían muy beneficiosos desde el punto de vista disciplinario y también pedagógico. Entre las ventajas expuestas, se señala que "los perros grandes ayudarían a poner a los niños en fila y comerían los alimentos que los alumnos tiran al suelo". Además se asegura que los perros detectan olores cuya causa no confiesan los niños, y, por tanto, los maestros no tendrían que ir oliendo a los alumnos en busca del culpable de alguna expulsión gaseosa intestinal.

Piden que a los actos vayan alumnos "bien alimentados". Tal recomendación provino de las autoridades educativas de una localidad. Los gremios docentes consideran que así discriminan a niños carenciados. La circular fue distribuida en las escuelas de la zona por las autoridades educativas de dicha jurisdicción. Allí, les recomienda a los maestros que a los actos patrióticos del 25 de mayo envíen estudiantes "bien alimentados". Esto provocó la reacción de los gremios docentes que entendieron que se trataba de un acto discriminatorio contra alumnos pobres.

Los matones se reconocen en el Jardín infantil. El que un niño de tres o cuatro años muerda y rasguñe a sus compañeros de sala sin motivo aparente y aunque la tía lo rete, lo siga haciendo, no sólo demuestra un chico porfiado y travieso. Según el psicólogo Felipe Lecannelier, puede ser el inicio de un comportamiento agresivo de por vida, "pues los matones se reconocen en el jardín infantil".

Desde hace años leemos en los periódicos sobre este tipo de escenas de violencias, aunque es bastante recientemente que los medios de comunicación enuncian a la violencia escolar con una contundencia y precisión que pareciera tratarse de un fenómeno terminante, indiscutible, que no amerita ningún tipo de explicación. Cierto proceso de cosificación nos remite, o mejor dicho, nos clausura dentro de una espectacularización de "casos" en los que ordenamos mentalmente cierta cantidad

de episodios sin detenernos a analizarlos; relegando, incluso, por la prisa que nos acorrala, unas mínimas preguntas sobre ello.

Accedemos a partir de los periódicos de circulación masiva a informaciones que refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido de la doxa, que en nombre de ciertos paradigmas científicos, difunden ideas tales como el hecho de que “se puede detectar a un futuro delincuente a partir de los tres años” (en concordancia con la tesis lombrosiana acerca de la existencia del gen de la delincuencia) o bien que “los matones se reconocen en el jardín infantil”. La justificación de esta última afirmación, la realizó un sociólogo francés (Felipe Lecannelier) que a partir de un estudio con 6.000 niños, sostuvo en un Congreso de la Universidad de Chile que el *bullying* o la violencia escolar, comienza con mordiscones y puede llegar a transformarse en un futuro en actos de violación. Según esta perspectiva, la escuela puede tomar cartas en el asunto y evitar que “el angelito” se convierta luego en un agresor mayor, devoto del *bullying* o matonaje escolar.

La “violencia escolar” se ha transformado en una suerte de categoría dada: prácticamente se ha constituido en una sección autónoma de periódicos gráficos, revistas de circulación masiva, en columnas de numerosos periodísticos televisivos, así como en preocupación constante de columnistas y formadores de opinión de emisoras radiales. De este modo, empieza a no resultar tan excepcional que la vida escolar esté atravesada por imágenes que parecían ser exclusivas de otros espacios sociales.

En el caso de la televisión y siguiendo a Bourdieu (1998a), es preciso plantear que ésta, paradójicamente, oculta mostrando. Lo hace al elaborar la información de tal modo que toma una significación singular:

> “La televisión incita a la dramatización, en un doble sentido: escenifica, en imágenes, un acontecimiento y exagera su importancia, su gravedad, así como su carácter dramático, trágico” (Bourdieu, 1998b:25).

El autor, también se refiere al moralismo de los profesionales de la televisión quienes se convierten en una suerte de directores espirituales, portavoces de una moral típicamente pequeñoburguesa, que dicen "*lo que hay que pensar de lo que ellos llaman 'los problemas de la sociedad', la delincuencia en los barrios periféricos o la violencia en la escuela*" (Bourdieu, 1998b:66).

Bourdieu identifica al poder de los medios, entre otras cuestiones, en relación al manejo de las palabras por parte del periodismo:

> "...las palabras producen ciertos efectos y ejercen una violencia simbólica que imponen queriendo, sin querer. (...) Se trata de una violencia que se lleva a cabo en y por el desconocimiento, que se ejerce tanto mejor, cuanto menos se enteren de ello el ejecutor y la víctima" (1992, 27-32).

Lo cierto es que las palabras poseen efectos simbólicos sobre la construcción subjetiva del mundo social.

Nuestros tiempos se afirman sobre diversas ideas. Algunas de ellas, hacen referencia al deterioro de las condiciones de vida o el debilitamiento de algunas instituciones clásicas, como la escuela, la familia, el Estado, la iglesia, entre otras, que habrían perdido su lugar en la capacidad y eficacia que otrora gozaban en los procesos de socialización y constitución de las subjetividades. En ese sentido, junto con los mecanismos de ocultamiento, los medios contribuyen a dar visibilidad, o incluso a "sobre-visibilizar" ciertas prácticas sociales en relación a otras. En esta voracidad por "mostrarlo todo", que siempre tiene fecha de vencimiento, los medios masivos de comunicación adquieren no sólo relevancia inédita, sino que se transforman en protagonistas indiscutidos de la vida de nuestras sociedades al contribuir a la producción de un sentido común social, que, por su propio carácter, se presenta como natural e incuestionable (Bourdieu y Eagleton, 2000). Al respecto, Roxana Reguillo (1997) plantea que

> "cuando las instituciones políticas han caído en el descrédito y deslegitimación, cuando la autoridad se muestra

incapaz de dar respuestas eficientes a los problemas de las comunidades, cuando la sociedad no encuentra cauces de participación, es fácil que los medios dejen de ser precisamente eso, 'medios', y se conviertan en enunciadores, en actores de peso completo que se erigen en jueces, en árbitros, cuyas construcciones del acontecer tienen efectos reales sobre la socialidad contemporánea (...)".

La potencia enunciadora de la sensación térmica

Para pensar algunas vinculaciones entre las violencias y las formas en que los medios las exponen, a través de múltiples operaciones de visibilidad y ocultamiento, vamos a observar cierta especificidad de la relación que se establece entre la categoría de temperatura objetiva con la de "sensación térmica" (percibida), que nos permitirá reflexionar sobre la distinción entre los hechos de violencias en la escuela y los sentimientos que se generan en la sociedad y en la institución escolar en torno del fenómeno.

Dicha distinción refiere a una diferenciación entre una propiedad objetiva y una propiedad percibida y alude a momentos de distancia o proximidad. La amplitud térmica, en nuestro caso, el rango de variabilidad establecido a través de medidas estadísticas (índices, coeficientes) entre la violencia real y el sentimiento sobre la violencia, tiende a aumentar o disminuir, a veces, en forma sorprendente. Bajo esta presunción, resulta prudente y necesario preguntarnos cuáles son los factores que inciden en esta variabilidad. Más aún cuando lo que circula como discurso es que la denominada "sensación de inseguridad" supera en forma sustantiva para unos enfoques y coincide para otros con la "inseguridad real".

Desde ya, nuestra propia perspectiva interroga sobre la denominación y los potenciales efectos interpretados desde la categoría de inseguridad para connotar fenómenos asociados a las violencias en la escuela. Una cosa es distinguir analíticamente la realidad social objetiva de la construcción que

los sujetos producen de ella y otra cuestión es connotar esta distinción donde se expresan posiciones diferentes.

En proceso de arribo a esta idea, nos interesa situarla en un marco en que la teoría social contemporánea se esfuerza por interpretar relacionalmente las dos dimensiones constitutivas de lo social: lo objetivo y lo subjetivo. Por ello resulta esclarecedor y complementario anteponer la concepción del tiempo, más precisamente aquello que Norbert Elias, para citar un sólo caso, distingue entre el tiempo físico y el tiempo social.

Elias (2000) se interroga precisamente "sobre el tiempo", como un símbolo social de carácter instrumental, como un símbolo humano de orientación y comunicación, replanteando el tema para no caer en las corrientes filosóficas tradicionales del subjetivismo y el objetivismo, del nominalismo y el realismo, de modo que los hombres afectados por la regulación del tiempo se vean beneficiados con un conocimiento más profundo de sí mismos y de su situación. Lo que llamamos "tiempo" en nuestra tradición cultural no es ni un dato a priori de la naturaleza humana ni una propiedad inmanente de la naturaleza no-humana, sino más bien el resultado de una praxis humana que sólo puede comprenderse en referencia a ciertos procesos sociales.

> "El tiempo se encuentra entre los símbolos que los hombres pueden, y a partir de cierto grado de desarrollo de la sociedad, deben aprender como medio de orientación. (...) En este caso podemos hablar de la individualización de un hecho social. Pero la autorregulación del individuo parlante respecto del lenguaje grupal es algo peculiar de la especie humana y resultado, como es de suponer, de un largo proceso de evolución de los homínidos. La autorregulación del hombre respecto al tiempo se introduce de un modo muy paulatino, a lo largo de la evolución humana. Hasta estadios relativamente tardíos de desarrollo, el 'tiempo' no se convierte en símbolo de una coacción inevitable y totalizadora" (Elias, 2000:30).

De hecho, la experiencia del tiempo, tal como se vive en el mundo contemporáneo, se diferencia de estadios más primi-

tivos del desarrollo de las sociedades por la continuidad. Las sociedades actuales disponen de una retícula rigurosamente subdividida en unidades temporales articuladas entre sí: las horas, los días, los meses, el año, el instante, el pasado, el presente, el futuro (inmediato, mediato). Dicha retícula coacciona y domina toda la vida social. La omnipresencia del tiempo y la fuerza del sentimiento del tiempo que de ello resulta, contribuyen a que los sujetos experimentemos el "tiempo" como algo independiente, que existe por su propia cuenta. En las sociedades antiguas, las exigencias sociales respecto de la determinación del tiempo no eran tan apremiantes como en los Estados muy organizados de la Edad Moderna y menos aún como en las sociedades industrializadas. Razón que nos permite imaginar cómo gravita el tiempo y la manera de percibirlo en las sociedades actuales signadas por una revolución tecnológica y cibernética sujeta a cambio permanente, que organizan buena parte de su economía en base a dichas regulaciones.

> "En consonancia con una tendencia a diferenciaciones e integraciones mayores, en muchas sociedades modernas se ha desplegado una autorregulación muy diferenciada del individuo respecto del tiempo, así como una elevada sensibilidad individual frente al tiempo. La coacción que el tiempo ejerce desde fuera, representada por relojes, calendarios u horarios de trenes, ostentan en estas sociedades la regulación que fomenta las coacciones que se impone a sí mismo el individuo" (Elias, 2000:32).

La presión de dichas coacciones es pacífica, mesurada, pero omnipresente e inevitable. La regulación social del tiempo que se empieza a individualizar con el desarrollo de las sociedades capitalistas contribuye a afirmar la inevitable conciencia personal del tiempo.

Retomando, entonces, la necesidad de interrogarnos sobre la función social que cumple el discurso acerca de la brecha que separa la sensación "térmica" de inseguridad y aquellos datos que interpretan a la inseguridad como "temperatura real", nos parece pertinente referirnos a los resultados de una

investigación sobre opinión pública que, desde el año 2000 indaga sistemáticamente en torno al seguimiento de la discrepancia entre la tasa de delitos reales en nuestro país y la cobertura que sobre ello realizan los principales medios gráficos. Dicha iniciativa persigue el propósito de revelar datos estadísticos que permitan discernir entre la percepción que la opinión publica construye en torno a la violencia y la inseguridad influida por las noticias publicadas en los medios gráficos. Para lograr dicho propósito, construyen un instrumento estadístico, el *Índice de Violencia Social Percibida* (IVSP), que permite, según esta perspectiva, visualizar dicha discrepancia sobre la base de una comparación entre noticias publicadas y las estadísticas oficiales del delito, provistas por la Dirección Nacional de Política Criminal (DNPC) del Ministerio de Justicia de Argentina.

El estudio concluye afirmando que buena parte de la cobertura que el delito recibe en una relevante muestra de medios gráficos, no se corresponde con su aumento o disminución reales. Por otro lado, destacan que dichos medios al referir a esta problemática, lo hacen a través de "*leading cases*" o "casos testigo".

Quizás, para visualizar con mayor especificidad dichas conclusiones vale su inclusión específica. Respecto a mediciones que realizaron en 2004, sostienen que

> "(...) Con referencia al delito real, según datos de la DNPC, el mes de mayor concentración de delitos cada 100 mil habitantes en todo el territorio nacional de 2004, fue marzo (301,5). Sin embargo, marzo resultó el tercer mes con menor cobertura recibida por los delitos en la prensa (234,2). El puntaje del delito en los medios asciende significativamente en un mes en que el delito real no fue diferencialmente alto: se refieren los investigadores al mes de abril, en el que el puntaje mediático trepa a 580,8 y *alcanza el máximo histórico* en las mediciones que se realizan mensualmente con el IVSP desde el año 2000. *Repitiendo la tendencia encontrada en todas las mediciones anteriores, el ascenso del puntaje se debió*

a la aparición de un caso testigo: el secuestro del joven Axel Blumberg (...)".

Hemos relevado otros estudios que arriban a resultados similares al descripto aunque identificados con una perspectiva histórica, dinámica y crítica en torno al problema de la violencia y su percepción. Se trata del estudio sobre "victimización y percepción de inseguridad" dirigida por M&E[2] durante el mes de abril de 2006, que se inscribe en el marco de otros estudios, tales como la "Encuesta de victimización", producida por el Ministerio de Justicia de la Nación, el "Índice de Paz Ciudadana" efectuado en Chile y otro de similar características realizado en San Pablo, Brasil, que pretenden aumentar la contribución a los ámbitos de investigación.

Por un lado, en los últimos seis meses de 2006 un 70% de los encuestados afirman no haber sido víctimas (o alguno de sus familiares) de delitos o intento del mismo, contra el 22% que sí fue víctima y un 9% víctima de intento de delito. Mientras que al ser indagados sobre el temor a ser víctima de delitos, el 64% dice tener mucho/algo de temor de ser víctima, en contraste con un 26% que responde poco o nada de temor al respecto.

Más allá de las críticas que pudieran hacerse a este tipo de índices para el estudio de las violencias en los contextos escolares, a los fines de nuestra investigación lo que resulta sugerente es el hecho de que las opiniones y percepciones sobre las violencias pueden no coincidir en términos estadísticos con los datos disponibles sobre los hechos de violencia en las escuelas, pero sí se pone de manifiesto que existe una dimensión simbólica que incide en aquello que se percibe y se vive como violencia en el espacio escolar.

En las tradiciones de estudios concernientes a la violencia en el ámbito escolar que hemos sistematizado en una primera etapa de nuestro proyecto de investigación, se verifica también una relación entre las situaciones y las sensaciones. Para citar

2 Este estudio fue realizado en los sectores de clases media alta, media y media baja del ámbito metropolitano de Buenos Aires (lo que representa cerca del 70% de los hogares del Ámbito Metropolitano de Buenos Aires).

sólo un ejemplo, la "teoría del fantasma" de la inseguridad alude a una distancia entre los hechos y los miedos. Desde una perspectiva diferente a esta última, intentamos poner también en diálogo a la violencia objetiva con la violencia subjetiva –los miedos– y el papel de los medios de comunicación puede ser un buen punto de partida para echar luz sobre aquella relación en nuestra propia investigación sobre las violencias en la escuela, siempre que se adopte una posición crítica frente a la categoría "sentimiento de inseguridad".

Medios y miedos

Esta distancia o amplitud entre ambas medidas puede ofrecernos, también, la oportunidad de analizar algunos supuestos que refieren a la sociedad, los medios y el contexto actual; y nos arrojan ciertos elementos para entender mejor aquello específico ligado a las violencias y el espacio escolar.

La inseguridad económica y social, sumada a la sensación de desprotección ciudadana provoca un crecimiento desmedido de temor, desconfianza, que en tiempos de debilidad institucional, de deterioro de las redes básicas que sostiene el tejido social, de un proceso histórico que ha implicado la pérdida de autoridad por parte del Estado y sus instituciones sociales, desplaza y/o compele a la ciudadanía a resguardarse en el ámbito de lo privado. Lo privado, de este modo, se percibe como un lugar más seguro. Y en el marco de este "repliegue" social, resulta necesario ejercer nuevas interpretaciones sobre la gravitación del lugar, del rol que asumen los medios. En este sentido podríamos pensar que, al igual que otros agentes, los medios van constituyéndose en una eficaz tecnología de regulación social.

La inseguridad transformada en espectáculo se asoma al espacio social más íntimo, revelando cada emisora o canal mediático, en un contexto de feroz competencia y lucha por el rating, los detalles menos ordinarios, las tomas o imágenes casi imposibles de igualar, que, en su voraz intento por

mostrar algo diferente terminan presentando prácticamente lo mismo. Paradójicamente, aquello que debiera diversificarse, por la propia lógica competitiva del mercado, termina por redundar en una mismidad sofocante. Un informe reciente del COMFER ("Índice de violencia en la televisión argentina" de julio 2005) que provee un sistema de indicadores para el análisis y proyección de la violencia en programas de ficción y en noticieros, nos revela algunos datos dan cuenta de este proceso de homogeneización, especialmente en la TV.

Respecto a la programación de ficción, el informe plantea que el 68% de la programación de la televisión argentina de aire difunde, durante el horario denominado *prime time*, al menos un acto de violencia. El 100% de los programas de ficción de origen extranjero suelen contener escenas de agresión de diverso tenor, mientras que sólo la mitad de las producciones nacionales difunden representaciones de contenidos violentos. En la ficción, se trata de un acto de violencia cada 16 minutos. En el caso de los programas de no ficción, básicamente los noticieros, se afirma que aproximadamente 9 de cada 10 noticieros (el 91%) de la TV argentina de aire difunden usualmente noticias con actos de violencia. Al respecto, sabida es la magnitud importante de horas que pasan los adolescentes frente a la TV.

Nos resulta necesario incluir aquí las apreciaciones que realiza el especialista en comunicación Jesús Martín-Barbero a propósito de la centralidad de los medios en nuestras sociedades, en las decisiones de vida cotidiana. Este autor advierte sobre dos prejuicios: el primero consiste en la creencia de que pueden comprenderse los fenómenos ligados a la comunicación analizando sólo a los medios, cuando en realidad lo que éstos provocan no puede advertirse desligado de ciertos modos urbanos de comunicar, que gravitan en transformaciones radicales en las relaciones entre lo público y lo privado que hacen de la ciudad un nuevo lugar, mucho menos provisto de encuentros y comunicación y mas próximo a un tipo de intercambio regido por flujos y circulación diversa de informaciones. Lo que nos advierte que, en todo caso, con respecto a la TV, lo interesante no es tanto comprender lo que ella puede ofrecer,

sino visualizar aquellos procesos y situaciones que llevan a la población a guarecerse en sus hogares, evitando los riesgos de la vida más allá de sus fronteras. En definitiva, seguramente los medios y la TV en particular atrapan porque aquello que acontece "afuera" es necesario evitarlo.

El segundo prejuicio remite a la imposibilidad de comprender el sentido y relevancia de lo que puede entenderse como "nuevos miedos sociales" si los interpretamos en una relación directa y causal con el aumento de la inseguridad, la violencia e índices de criminalidad. Según Martín-Barbero (2000) los miedos son expresión de una angustia cultural mucho más honda que remite a nuevos modos de habitar nuestras sociedades ancladas en procesos de pérdida de arraigos colectivos que ha destruido tejidos sociales solidarios y una memoria colectiva donde sostenerse.

Por otro lado, dicho autor se refiere a las formas en que las ciudades normalizan las diferencias. En este sentido advierte sobre el hecho de que se cargan culpas sobre los *mass media* como homogeneizadores de la sociedad, cuando es la misma ciudad la que obstaculiza la expresión y el crecimiento de las diferencias, en el marco de la forma de vida de organizar nuestras ciudades, de cierta mecánica de regulación normalizadora que al tiempo que erosiona las identidades colectivas sanciona un (único) modo de supervivencia. Un orden aferrado a las incertidumbre provocadas por un el imaginario de un "otro" desconocido que puede tornarse amenazante. Se observan regulaciones materiales y simbólicas que favorecen la desconfianza permanente, aumento de la intolerancia, que aleja toda posibilidad de pacto social, que siembra territorios peligrosos, donde se ha perdido el respeto mutuo y la autoestima social[3].

Los miedos en sus múltiples modos de existencia en nuestras sociedades no resultan de apariciones sorpresivas, sino que se construyen a partir de ideas concretas respecto de lo

---

3 Retomamos aquí la noción de "respeto" de Richard Sennett (2003) en su obra *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad.*

que se constituye en amenaza, lo que resulta peligroso. Y allí se entremezcla la sensación de desprotección y peligro con cierta construcción de sujetos que se activan como agentes de dicha peligrosidad. Estos miedos, por tanto, se aprenden en el proceso de socialización y es en estos procesos de aprendizaje, donde se tejen mecanismos de confianza-desconfianza que resultan básicos en la constitución de subjetividades. La confianza es siempre una conjetura, una sospecha sobre el comportamiento futuro del otro, razón por la cual no está provista de una seguridad a priori, sino de la posibilidad de creer en el otro, de asumir el riesgo en relación a ese otro, o de aquello por venir. Sostener el predominio de la confianza sobre la desconfianza significa pensar en una construcción de autoridad que tiene que ver más con ser garante del otro, con la posibilidad de garantizar y hacer crecer, de "aumentar" al otro, que de inquietarse por no poder ejercer el control y disciplinamiento en forma exhaustiva.

Seguramente la principal amenaza de la confianza no sea otra que la propia desconfianza. Laurence Cornú (1999) afirma que

> "(...) sostener que lo primero es la desconfianza es sostener, por ejemplo que el hombre es un lobo para el hombre, que la violencia es originaria y la conclusión política que se deduce de esto, es la necesidad de un Estado fuerte, de un orden que se justifica, según se cree, por un adosamiento de la violencia a la naturaleza del hombre. Si la naturaleza humana es violenta, entonces la educación por su parte es pensada como una disciplina en el sentido que debe disciplinarse al niño porque no se puede tener confianza en su naturaleza que es salvaje y algo de lo que hay que cuidarse (...)".

Estos fenómenos están ligados a la construcción social del miedo, proceso que entendemos como un analizador cultural que nos permite interpretar el modo en que nos comportamos con los otros, las formas de socialización, la envergadura de los crecientes procesos de individualización y fragmentación

social, las políticas públicas ligadas al excesivo control y represión de determinados sectores sociales.

La comprensión de los mecanismos y prácticas asociadas a los miedos permitirían, desde estas perspectivas, algo así como el decodificar todo un lenguaje de estos tiempos; en definitiva, nos permite comprender en profundidad el artesanal modo de configurar subjetividades, situándonos en el contexto actual de nuestras ciudades latinoamericanas. Espacios urbanos que quedan asociados simbólicamente a escenarios violentos, disposiciones espaciales y temporales que se transforman en mapas del riesgo, y la construcción de un identikit cada vez más preciso de un sujeto social que porta cualidades de sospechoso, y por tanto, mecanismos de control, vigilancia y persecución acordes a ello.

Al convertir en públicos aquellos dramas de la vida privada, o al transformar el drama de la pobreza, la exclusión, el sufrimiento social, la angustia social y la desesperación en espectáculo, los medios aportan sigilosamente en la construcción de subjetividades en torno a determinados hechos de la realidad, problemas sociales, pero especialmente dando visibilidad y diferenciando aquello que es bueno de lo que es malo, y asumiendo un lugar de justicia que deja claro qué es lo desviado, lo anormal, lo maligno o lo perverso. Si pensamos en los hechos de violencia, los medios abonan en la configuración de los parámetros dentro de los cuales debemos dar lugar a la "normalidad" y, consiguientemente, la conducta social desviada y los sujetos portadores de ésta. Todo aquello que se sale de este molde corre riesgo de portar lo "otro", lo "anormal", en este caso, la amenaza del orden social y escolar.

El término violencia escolar

Tal como señala un informe reciente elaborado por el IIPE acerca de esta cuestión, si nos atenemos a las coberturas de ciertos medios y a cierta alarma social, podríamos llegar a pensar que la escuela es un lugar donde la violencia es moneda

corriente en la actualidad. Como afirma el filósofo Fernando Onetto,

> "pensar que la escuela es un lugar violento no es dar cuenta de la realidad. Si uno la compara con eventos deportivos o algunas expresiones políticas, la violencia en la escuela es mucho menor. Esto no significa que no haya expresiones de violencia en la escuela".

Lo cierto es los casos de violencia en la escuela son estadísticamente poco relevantes si consideramos que es un sistema con millones de alumnos[4]. Al mismo tiempo, resulta apropiado observarla en el concierto de la producción de escenas violentas en nuestras sociedades. Dicha recontextualización, lejos de evadir preocupación y atención sobre este asunto, nos permite clarificar un marco de referencia para su abordaje como problema complejo, evadiendo explicaciones simples que pueden conjugarse con cierta facilidad en el bombardeo mediático constante.

Nos parece al menos necesario advertir sobre ciertos *cambios de sentido* en torno a este fenómeno massmediatizado de la "violencia escolar". Resulta interesante realizar un intento de desagregación del término "violencia - escolar", desarmarlo como unidad de sentido. Podremos ver que "escolar" adjetiva a la violencia, y en esa acción complementaria, se funden en una construcción discursiva de cierta solidez donde la violencia queda asociada como un fenómeno intrínseco a la escuela, al mismo tiempo que "compacta" o funde en dicha enunciación una operación semántica que contribuye a la construcción de imágenes y percepciones alrededor de la escuela y de sus actores.

Con la intención de explorar ciertos elementos que permitan desmontar tales operaciones discursivas, para nosotros, se torna más clarificador pensar y enunciar a un particular binomio: *violencias y escuela*. Desde nuestra propia perspectiva, consideramos que es preciso abordar con cierta prudencia

---

4 Informe: "Violencias en ámbitos educativos", IIPE-UNESCO, Buenos Aires, julio 2001.

semántica una asociación que se ha transformado no sólo en rating mediático, sino en blanco de diversas asociaciones de significados que cobran un valor relevante tanto en la sociedad toda como dentro del marco del sistema educativo. Razón por lo cual orienta esta decisión, la necesidad de situarnos en el campo educativo y asumir una posición de responsabilidad ética y política, así como pedagógica, y que nos incluye como sujetos en esta tarea de investigación.

Esta exploración sistemática, nos permitirá interrogar las cadenas de asociaciones semánticas que ofrecen buena parte de los discursos mediáticos. Poner bajo sospecha esta lógica de *cadena de palabras rápidas* que, en sintonía con una prominencia consumista imperante, ofrece respuestas simples y suficientes a los acontecimientos violentos que involucran a las escuelas, y/o a sus actores. Por otro lado, preguntarnos en torno a esto, remite a la necesidad de advertir el riesgo sobre la capacidad de predicción que ofrecen estas cadenas de asociación para explicar o hacer fácilmente legible ciertos problemas sociales.

En un momento como el actual, en el que se vuelve cada vez más eficaz el discurso massmediático como fuente dominante en la constitución de la ciudadanía y en las prácticas de consumo, la imagen adquiere una jerarquía indiscutible en los procesos de constitución de subjetividades. Aunque no nos detendremos aquí, en esta especificidad, vale su mención para evidenciar ciertos efectos que el uso de la palabra escrita provoca junto a la imagen de la noticia. Pierre Bourdieu, al sostener que en la televisión se torna necesario el empleo de términos extraordinarios, en el marco de la desesperación por la primicia, afirma que

> “(...) paradojalmente el mundo de la imagen está dominado por palabras. La foto no es nada sin la leyenda que dice cómo debe leerse –legendum–, es decir, a menudo, leyendas que hacen ver cualquier cosa. Nombrar, ya se sabe, es hacer ver, es crear, llevar a la existencia. Y las palabras pueden causar estragos: islam, islamista, islámico –¿el pañuelo es islámico o islamista? ¿Y si se tratara de un mal vestido, sin más?–. Se me ocurre que tengo

> ganas de retomar cada palabra de los presentadores que a menudo hablan a la ligera, sin tener la menor idea de la dificultad y la gravedad de lo que evocan ni de las responsabilidades que favorecen evocándolas, ante millones de telespectadores, sin comprenderlos y sin entender que ellos no los comprenden. Porque estas palabras hacen cosas, crean fantasmas, temores, fobias o, simplemente, representaciones falsas (...)"[5].

En coincidencia con agudas reflexiones de M. Zerbino[6], pensamos que las diversas formas de violencias pueden verse sometidas a procesos de deslizamiento de sentidos que reducen fenómenos muy complejos, en algo homogéneo y simple. Al igual que un efecto de "*zoom*"–una lente que permite focalizar y/o reducir el campo– se da visibilidad a ciertas formas de violencias (individuales, familiares) al mismo tiempo que se invisibilizan otras (estructurales, institucionales).

Dichos deslizamientos son transformaciones semánticas, ligadas a la presencia y jerarquía de los medios masivos de comunicación (especialmente regulados por una lógica trituradora de consumo) que han limitado los espacios que antes existían para los debates, restringiendo la seguridad sólo a la integridad física, omitiendo las desigualdades sociales y económicas que actúan como causales de dichas situaciones.

Podemos visualizar con claridad aquello que Wacquant (2004) menciona como doxa del discurso político neoliberal en tanto parte de un sentido común que criminaliza la miseria, la

---

5 En *Sobre la televisión* (1998a). Este texto es la transcripción revisada y corregida de la grabación integral de las dos emisiones realizadas el 18 de marzo de 1996, en el marco de una serie del Colegio de Francia y difundidas por Paris Première en mayo de 1996 ("Acerca de la televisión" y "El campo periodístico y la televisión", Colegio de Francia, CNRS audiovisual). Se reproduce como anexo el texto de un artículo (inicialmente publicado en la introducción de un número de *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* consagrado a la influencia de la televisión) que presenta, bajo una forma más rigurosa, los temas de estas dos emisiones. Traducción de Roberto Marafioti.

6 Mario Carlos Zerbino: "19 proposiciones para discutir la violencia", en http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T06_Docu5_19proposicionesparadiscutir%20_Zerbino.pdf.

territorializa (estableciendo fronteras moralizantes), así como focaliza en ciertos grupos sociales, especialmente los jóvenes pobres y excluidos, una "amenaza" en aumento. Resulta necesario interpelar dichas afirmaciones, incluir otras construcciones discursivas que permitan un ejercicio de apertura más que de cierre y simplificación. Alertarnos de la necesidad de superar algunas clasificaciones que se desprenden de las opciones de pensamiento binario, abonado por estas operaciones semánticas mercantilizadas, que excluyen otras posibilidades en el campo discursivo. Más precisamente, ciertos efectos de una lógica binaria, que se conjugan con las transformaciones espacio-tiempo, vinculadas a la globalización económica y a la mundialización en el terreno de la cultura. En este sentido, David Slater (1996) plantea la existencia de un reordenamiento del espacio moral en función de efectos binarios imperantes: la explicación de ciertos fenómenos que reducen los problemas a una ecuación de: lo externo-interno, lo superior-inferior, lo occidental y lo que no lo es. Dichas opciones restringidas, se producen en el marco del recrudecimiento internacional de la misión imperial de conquista (agravada por las situaciones ligadas a los recientes episodios de terrorismo internacional). Esta lógica pone en evidencia cierta preocupación casi "neurótica" por la seguridad (es bien conocida en la propia constitución de nuestro sistema escolar la idea de civilizar al otro y transformarlo en una versión "inferior" de uno mismo (del modelo, ejemplo o la civilización) que es lo más alejado (o lo contrario) del respeto por la diversidad o la diferencia.

Tomando en cuenta estas referencias socio y geopolíticas, resulta prudente y responsable jerarquizar el debate social sobre los efectos semánticos de esta lógica binaria, superior/inferior, civilizado/bárbaro, padre/hijo, pueblos con historia y aquellos que no la tenían, lo moderno/lo tradicional, los violentos y los pacíficos, etc.

Al enfocar la mirada que los medios de comunicación efectúan sobre los problemas ligados a las violencias y su relación con las escuelas y los sujetos que conviven en ellas, nos estamos refiriendo a procesos que abonan a la configuración de las identidades. Las cuales se constituyen a través de

complejos y contradictorios procesos. Todas las identidades se estructuran en función de ciertas diferencias que se legitiman socialmente.

Las diferencias son justamente esas marcas en las que se asienta dicha distinción, identidad que se construye en una trama compleja, irregular, incierta, que vehiculiza la posibilidad de que aquello que es diferente a ella se visibilice como "lo otro" y en esa operación reafirme su propia certidumbre. En los procesos de constitución de las identidades, esas "otredades" pueden traducirse como amenaza, pueden invisibilizarse o pueden interpretarse como un complemento, entre otras posibilidades. Y cada una de ellas, refiere a opciones políticas, implica actos de responsabilidad, y tiene efectos de poder (Connoly, 1991; Dussell, 1994).

En el registro incesante de imágenes violentas, los medios contribuyen a configurar un proceso de territorialización de la violencia social. Establece territorios más y menos violentos, husos horarios para los mismos, dispone todo un mapa del riesgo que se torna instructivo como modelo de prevención social. Pareciera instituir una función "preventiva y tranquilizadora" alertando sobre aquellos sitios que se convierten en amenaza constante. Dicho proceso, además de colaborar en el ensanchamiento de la amplitud en aquello que señalábamos como "sensación térmica", supone que aislando y controlando dichos territorios se obstaculiza y combate las violencias. Irrumpen entonces, aquellos agentes a los que se asocia dicha territorialización: los jóvenes de los sectores sociales más postergados, quienes completan la clasificación exhaustiva del "cuadro preventivo". Y en un conjunto de operaciones discursivas, se instala una retórica estigmatizadora, ciertas rutinas de simplificación de la complejidad, se compone "un identikit "de la violencia en el que sus agentes ya están previamente identificados.

Es interesante la mirada de Robert Castel (1995) en torno a la crisis de la sociedad salarial, la que, anexada a nuevas formas desreguladas de desigualdad (en contraposición a políticas de fuerte regulación de las desigualdades que se asocian a la plena vigencia de la sociedad salarial) generan las coordena-

das en las que deben construir ciudadanía los jóvenes del siglo XXI. Por esta razón, existe una enorme franja poblacional compuesta por hombres y mujeres jóvenes, pobres y excluidos del sistema de reparto de bienes materiales y simbólicos, que se transforma en una preocupante variable de control para los sectores dominantes. En torno a ello, esta franja de la población reduce al mínimo su condición de sujetos de derecho, para convertirse en objeto de persecución y estigmatización social que podemos enmarcar en un proceso más amplio de transformaciones como es el de la transición de un Estado benefactor hacia un Estado de penitencia (Wacquant, 2004) organizado según premisas del proceso ligado la mundialización de la tolerancia cero[7].

Estas políticas de seguridad social persiguen menos el objetivo o intención de combatir el delito que el de librar una batalla global contra la enorme masa de pobres y excluidos que ha arrojado el orden económico neoliberal. Wacquant advierte sobre la constitución subjetiva de un nuevo "sentido común penal", que tiene como necesidad criminalizar la miseria disciplinando y normalizando a vastos sectores de la población (especialmente se trata de los jóvenes pobres) en torno al trabajo asalariado precario como único menú de opciones para evitar el destino de la prisión.

Resulta, al menos oxigenante, situar algunos elementos de debate en torno a dichos procesos ligados a la perspectiva de una mirada crítica del periodismo que sostiene una organización denominada "Periodismo Social":

> "Violencia es un tema muy abordado, pero al mismo tiempo cargado de problemas y riesgos para los periodistas. Un repaso a las casi 6 mil noticias muestra algunos de los más comunes: se puede estigmatizar a ciertos

7 Una breve explicación de tolerancia cero, técnica conocida como "*racial profiling*" (puede entenderse como "delito de portación de rostro") que forma parte de la estrategia de tolerancia cero, exportada de los EE.UU., específicamente de la experiencia neoyorkina que intenta configurar un rostro común de peligrosidad, toda una radiografía del peligro que se transforma en una cruzada por el bien. Cualquier otra opción es un atentado "a las buenas costumbres y a la tolerancia social".

grupos sociales, se puede incurrir en clichés peyorativos y, sobre todo, se puede privilegiar la versión policial de los hechos. Una noticia refleja apenas un momento, en un lugar, de un proceso personal, familiar o social de raíces muy complejas. Sin la consideración del contexto social, económico, legal y cultural, los riesgos de caer en simplificaciones y preconceptos son más altos, y los periodistas podemos terminar reforzando sin querer una mirada punitiva: el lector, por ejemplo, puede quedar más preocupado por cuidarse de los niños y adolescentes que por protegerlos. Es decir, algunas personas incluyen a niños y adolescentes en sus estereotipos de lo peligroso (...)"[8].

Es válido entonces, proponer una última reflexión en relación a la convergencia de dos procesos simultáneos: la transmutación de distintas situaciones en "casos" y los procesos de cosificación que ello supone.

Volviendo sobre las imágenes con las que iniciamos este capítulo, observamos que se trata de diversas situaciones que se transforman apresuradamente en "casos", operación semántica que además de simplificar aquello que designa, inhibe o desanima la posibilidad de indagar dicha situación como objeto de reflexión, para sólo cotizarlo en términos de bien de consumo (mediático, entre otros) y/o criterio de ordenamiento moral, entre otras variantes. Vale pensar que esta lógica de agrupamiento de "casos" suele reducir el problema, individualizando y psicologizándolo, en tanto presume una conducta incorrecta o anormal del sujeto (en general el alumno) simplificando la complejidad irreductible de cualquier situación escolar, limitando (sujetando) a la misma, a una especie de infracción individual.

En cambio, resulta desafiante pensar dichas situaciones en el marco de una intervención en *situaciones de alta complejidad*, entendiendo éstas como ciertas instancias o escenas de la vida cotidiana en las escuelas en las que las variables espaciales y temporales de las mismas entran en tensión o conflicto

---

8 En http://www.periodismosocial.com.ar.

con los modos habituales (tradicionales) de dar respuesta y solución a los mismos. Mario Zerbino sostiene que

> "Una situación de alta complejidad implica un impasse educativo; allí, algo del orden de la transmisión cultural está detenido, suspendido. Pero las vicisitudes de esa interrupción, no tendrán que ver con ciertas características especiales de los alumnos (o de los docentes) sino con la complejidad de las situaciones que éstos están atravesando (...)"[9].

Por lo que será necesario pensar dichas situaciones en el marco de un contexto actual muy complejo y cambiante, en el que intervienen condiciones de segregación económica y simbólica que regulan fuertemente las relaciones sociales y las escolares, bruscos cambios en las familias de los alumnos, de los docentes, retracciones en la asunción de las responsabilidades públicas y políticas que otrora sostenían (casi como efecto automático) la autoridad pedagógica de la institución.

El proceso de "cosificación" supone a las personas involucradas en los casos, reducidas a la condición de objetos, cuando en realidad debemos pensar en su condición de sujetos para tramitar dichos problemas. Esto implica superar nociones esencialistas sobre el comportamiento de los alumnos, derribando la visión de "déficits individuales, familiares o grupales", reinstalando la pregunta por las condiciones sociales e institucionales de producción que hacen posibles las prácticas escolares. A su vez, nos permite abordar la conflictividad inherente a las relaciones sociales en el interior de la escuela. El peligro de estos procesos de transmutación de situaciones sociales en individuales, es el de reproducir miradas sustancialistas sobre la violencia, donde el individuo es causa y fin de la misma. Una mirada crítica es entonces, el comienzo para reemplazar la noción de déficit, por el análisis de las condiciones de la desigualdad.

9 Mario Zerbino, *op. cit.*

Bibliografía

Bourdieu, P. (1992) "Cuestión de Palabras. Una visión más modesta del rol de los periodistas", intervención en coloquio de Periodistas Sin Sronteras, publicada en *Les mensonges du Golfe* (Las mentiras del Golfo), París, Arlèa. Esta conferencia se encuentra traducida en la recopilación *Pierre Bourdieu, pensamiento y acción*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2002.

—— (1998a) *Sobre la televisión*, Barcelona: Anagrama.

—— (1998b) *Contrafuegos*. Barcelona: Anagrama.

—— y Eagleton, T. (2000) "Doxa y vida ordinaria". En *New Left Review*, 0, Madrid: Akal.

Castel, R. (1995) *La metamorfosis de la cuestión social*, Barcelona: Paidós.

Connolly, W. (1991) *Identity/Difference. Democratic Negotiations of Political Paradox*, Ithaca y London; Cornell University Press.

Cornú, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas", en *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela.* Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D. (comps.), Buenos Aires: Novedades Educativas.

Dussel, I. (2000) "La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina", X Jornadas LOGSE "La escuela y sus agentes ante la exclusión social", 27-29 marzo, Granada, España.

Elias, N. (2000) *Sobre el tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (2000) "La ciudad: entre medios y miedos", en Rotker, S. (comp.) *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Rutgers-Nueva Sociedad.

Reguillo, R. (1997) "Crónica negra: espectáculo y negocio. Jóvenes: la construcción del enemigo". En *Revista Chasqui*, 60, dic. 1997.

Sennett, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Barcelona: Anagrama.

Slater, D. (1996) "La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global", en M. Pereyra *et al*. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Wacquant, L. (2004) *Las cárceles de la miseria,* Buenos Aires: Manantial.

Parte II

El mapa de las violencias en el espacio escolar:

características de las investigaciones y de las políticas de intervención

Capítulo 4

Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos

Carina V. Kaplan
Sebastián García[1]

En este trabajo se presenta una exhaustiva descripción del estado de la discusión en torno a las violencias en el espacio escolar desde la perspectiva sociopolítica y sociohistórica, la cual permite lograr aproximaciones sucesivas a una necesaria contextualización del fenómeno en las sociedades actuales, así como arribar a la comprensión de los sentidos que adquiere en las instituciones escolares. La revisión extensiva del fenómeno permite estar en mejores condiciones para dar cuenta de las formas que éste adoptó históricamente, extraer una fotografía sobre el estado del debate hoy y, al mismo tiempo, plantear desafíos y líneas de investigación a futuro.

El aporte más específico consiste en plantear un recorrido interpretativo de las principales respuestas que desde el campo académico se vienen ofreciendo en relación con la temática de las violencias en el sistema escolar; esto es, brindar un panorama acerca de los enfoques teórico-metodológicos y los resultados encontrados en torno al problema de la violencia en la institución escolar en tanto que objeto de investigación. Este mapa interpretativo sobre el uso de la categoría de "violencia" en las escuelas, construido a partir del relevamiento

---

1 Colaboró en la redacción final de este capítulo Agustina Mutchinick.

de investigaciones internacionales[2] y de otros estados del arte existentes en la materia, permite caracterizar a las perspectivas y las dimensiones predominantes sobre la problemática.

Quienes nos dedicamos a la investigación social, sabemos que reconstruir críticamente un estado de la discusión no es en absoluto una tarea sencilla. Aún con todas las recomendaciones metodológicas existentes para esta titánica empresa, lo cierto es que se trata de un laborioso trabajo artesanal que, por definición, necesita ser enriquecido con nuevos estudios aún no sistematizados o bien con aquellos que irán emergiendo. La búsqueda implicó la consulta a informantes clave, a bases de datos en centros de información especializados y el rastreo en librerías y bibliotecas. A la tradicional búsqueda en informes de investigación, documentos de avance, relevamientos hechos en diversos países y publicaciones especializadas, cabe agregar también un tipo de búsqueda que generó resultados interesantes y es la que realizamos a través de Internet a partir de lo que denominamos "cadena de apellidos". La misma consiste en poner en los buscadores apellidos de autores citados con recurrencia en diferentes estudios, con lo que se obtuvo un primer acercamiento a los investigadores más representativos del campo. Por una vía similar hemos navegado a partir de palabras o asociación de palabras con un "aire de familia" respecto al término "violencia en la escuela" tales como "educación para la paz", "educación en valores", "convivencia escolar", "disciplina escolar", "poder y escuela", "transgresiones escolares", "segregación y discriminación", "conflicto y mediación", "acoso y agresión-*bullying*", "víctima e inseguridad". Es preciso mencionar aquí que las investigaciones empiezan a aparecer en la red recién en las últimas décadas dado que es en este período que se extiende el uso de Internet. Dado que nuestra hipótesis de partida es que hay mutaciones en los sentidos de la violencia en el espacio escolar, pero que se trata de un fenómeno con historia, hemos rastreado también

2 En el capítulo siguiente nos centraremos específicamente en el caso argentino, aunque remitimos aquí a una serie de trabajos producidos en el país para referirnos a cuestiones puntuales.

los orígenes sociohistóricos del fenómeno en aquellos estudios que no aparecen en Internet.

Habiendo encuadrado estas cuestiones sobre la forma en que hemos buceado intensivamente en los estudios sobre la problemática de la violencia en la escuela, es preciso advertir al lector, que, como todo estado del arte que se precie de tal, es en sí mismo una reconstrucción "interesada" e inacabada. Ello significa que no pretende agotar todo lo existente en materia de investigaciones –lo cual, por otro lado representaría un propósito inviable–, sino, más bien, caracterizar e interpretar las principales líneas de investigación y dimensiones acerca del fenómeno centrándonos en el campo socioeducativo y sociopolítico.

Antes de entrar en cuestiones particulares, señalemos que nuestro relevamiento pone en evidencia el hecho de que la producción académica presenta un tratamiento bastante dispar y expresa diferencias importantes entre países y regiones así como tiempos discontinuos en el interés por la temática. Se observa, asimismo, una multiplicidad de enfoques y dimensiones en relación al problema. Se podría sostener que la heterogeneidad de los sentidos y prácticas nominadas como violencia dan cuenta de las mutaciones que se producen en el sistema escolar a lo largo de su devenir.

Mientras que en ciertos países y regiones se mantienen con una significativa tradición de estudios, en otros, la producción es más dispersa, reciente y con predominio de estudios de carácter exploratorio. Bajo esta constatación, hemos agrupado en este trabajo a las regiones y a los países en relación a esta última categorización. En el caso de América, se destacan por su tradición en investigación sobre violencia escolar los Estados Unidos, México y Brasil; en tanto en Europa sobresalen las producciones de Francia, Gran Bretaña, Noruega, Suecia y España. En Asia el país con mayor tradición en la temática es Japón. Dentro de los países con menor tradición, encontramos estudios relevantes aunque dispersos y relativamente recientes. Así, en América se pueden mencionar los casos de Argentina, Canadá, Chile, Colombia y República Dominicana. En Europa englobamos a Alemania, Grecia, Italia, Suiza y

Eslovaquia. En tanto que en Asia se encuentran trabajos en Israel, Palestina, Jordania y Malasia. Por su parte, en África se observa la preocupación por la temática en Sudáfrica y Etiopía.

De manera general también, podemos afirmar que son heterogéneas las temáticas que se abordan en las investigaciones. Entre los tópicos más recurrentes podemos mencionar con relación al espacio escolar: *bullying*-acoso-intimidación, violencia y la cuestión étnica, violencia y masificación escolar, violencia y delitos, violencia simbólica, violencia y fracaso escolar.

El análisis en este trabajo lo hemos estructurado de la siguiente manera: en el primer apartado se presentan cuestiones conceptuales relevantes y debates centrales en torno al fenómeno de la "violencia escolar". En el segundo apartado se presenta una mirada sociohistórica acerca de la construcción del objeto de estudio "violencia escolar" en una serie de países que por tradición sirven para dar cuenta del desarrollo del problema. Por ultimo, el tercer apartado especifica los ejes temáticos en torno de los cuales se viene conformando el campo de investigación socioeducativa.

Distinciones conceptuales relevantes

Debates centrales en torno de la "violencia escolar"

Los ejes centrales del debate en torno a la "violencia escolar" que hemos reconstruido a partir de nuestra sistematización se dirigen a dilucidar al menos dos aspectos complementarios:

1. Su grado de novedad: ¿es la violencia escolar un fenómeno nuevo o viejo? ¿Qué continuidades y rupturas se puede establecer en las formas de expresión de la violencia? ¿Qué es violencia en un contexto y qué es en otro?

2. Su cuantificación: ¿Existe hoy más violencia que antes? ¿Qué parámetros de comparación utilizar? ¿Qué violencias se registran y cuáles no? ¿Qué indicadores se construyen en torno de la violencia escolar?

Diversos autores (Charlot, 1997, 2002; Furlán, 2005; Debarbieux, 1996, 2002) dan cuenta de la coexistencia de la novedad y la historicidad de tal fenómeno. De hecho, si uno examina en la historia de la educación, la violencia ha sido un elemento siempre presente, entre otros casos, en las revueltas estudiantiles, en las puniciones y castigos corporales hacia los alumnos por parte de las autoridades educativas. El propio Durkheim

> "refiere a la violencia que caracterizaba a los primeros estudiantes de las universidades medievales, lo cual, entre otras cosas, tuvo como una de sus consecuencias la creación de los colegios como lugar donde se conjuntaban vivienda y enseñanza (lo que permitía mantener bajo control a los jóvenes salvajes)" (Durkheim, 1969, citado en Furlán, 2005:632).

Sin embargo, con el transcurso del tiempo las escuelas fueron diferenciándose de otras esferas de lo social estableciendo criterios y formas de relación propios, a la vez que se producían los procesos civilizatorios:

> "la escuela se desarmó, se pacificó a la par que lo iba haciendo la sociedad y transitó de sus prácticas más rudas, que incluían hasta muy recientemente el castigo físico, hasta una comunicación más amable y positiva" (Santoni Rugiu 1994, citado en Furlán, 2005:632).

Es decir, el fenómeno de la violencia en el contexto escolar es nuevo y viejo a la vez en el sentido de que se observan continuidades y rupturas en el devenir de las prácticas sociales tipificadas bajo la categoría de "violencia escolar".

Ante la pregunta de si existe hoy más violencia que antes, Charlot (2002) esgrime una estrategia de respuesta interesante al sostener que el investigador debe distinguir el largo plazo y el corto plazo. Si leemos las estadísticas relativamente

recientes observamos que en el corto plazo las violencias han aumentado, pero es difícil establecer una comparación en el largo plazo. Las dificultades de la comparabilidad se sitúan en la diversidad de fuentes y de indicadores existentes.

Además, se plantea la cuestión del aumento de las violencias: ¿expresa un aumento de ellas mismas o acaso de las violencias registradas? Desde este interrogante, podemos plantear que las estadísticas elaboradas en relación a la violencia escolar colaborarían sólo de manera indirecta a sostener la hipótesis del aumento de las violencias.

En todo caso, y en coincidencia con el argumento de Charlot (2002), lo que resulta significativo es que la novedad del fenómeno de la violencia escolar radica fundamentalmente en la existencia de una fuerte ruptura con los imaginarios/representaciones sociales ligadas a la infancia y a la escuela de la escuela moderna.

¿En qué consiste esta ruptura en el plano de las representaciones sociales?

- En primer lugar, la aparición de formas de violencia tales como homicidios, estupros y agresiones con armas, que si bien su manifestación es rara, crean la sensación de que un límite ha sido transgredido.
- En segundo lugar, la edad de los jóvenes envueltos en situaciones de violencia es cada vez menor, hecho que socava la representación de la infancia como "edad de la inocencia".
- En tercer lugar, se pone de manifiesto la existencia de una serie de "intrusiones" –tal como se las denomina en la literatura sobre violencia escolar– de sujetos externos a la escuela, desdibujando de esta forma la imagen de la escuela como lugar protegido del afuera. Los primeros registros de intrusiones se refieren al ingreso de bandas de narcos (Brasil), de miembros de organizaciones guerrilleras y paramilitares (Colombia). En un primer momento los estudios consideraban que los agresores del espacio escolar eran "ajenos" a la institución; investigaciones posteriores demostraron que los "ajenos/extranjeros" no lo eran tanto

y que se trataba en la mayoría de los casos de ex alumnos, padres, familiares o amigos del alumnado (Debarbieux, 1996).

- En cuarto lugar, los docentes y el personal administrativo son en algunos casos blanco de actos repetidos, mínimos, cuya acumulación produce un estado de sobresalto y de amenaza permanente. En las sistematizaciones sobre la temática se pone en duda la denominación de violencia para estos actos, interpretándoselos como fenómenos de microvictimizaciones o incivilidades, entendidos como faltas de respeto (este tipo de fenómenos también recibe la denominación de microviolencias).

Resumiendo los argumentos, podría sostenerse que este fenómeno de la violencia en la escuela asume en la actualidad sentidos y prácticas que expresan cierta novedad/ruptura con hechos de violencia anteriores. Al mismo tiempo y en consonancia con lo que plantean numerosos investigadores respecto a que la violencia en la escuela es menor que en otros espacios sociales, cabe preguntarse entonces de dónde surge esta preocupación sobre los hechos de la denominada "violencia escolar". Charlot nos da un principio de respuesta cuando señala que la preocupación por la violencia escolar es mayor que la que acontece en otros espacios porque esta contrasta con "*representaciones sociales que tienen un valor fundante: acerca de la infancia (inocente…); acerca de la escuela (lugar de paz); acerca de la sociedad (pacificada en un régimen democrático)*" (Charlot, 1997:1).

Precisiones conceptuales sobre la categoría de "violencia escolar"

Por lo planteado hasta aquí, estamos en condiciones de sostener que en el campo de investigación socioeducativa la temática de las violencias en las escuelas alude a fenómenos diversos. Conviene, entonces, comenzar por precisar cuestiones conceptuales centrales. Partimos de la diferenciación que realiza Charlot (2002) en relación al uso del término "violen-

cia" y su vinculación con la escuela. Las categorías propuestas son las siguientes:

Violencia ***de*** la escuela[3].
Violencia ***hacia*** la escuela[4].
Violencia ***en*** la escuela[5].

Desde nuestra perspectiva no se trata de un juego de palabras sino que cada una de estas preposiciones expresan posicionamientos diferentes sobre el vínculo violencia-escuela. Interpretemos pues los sentidos de cada una de estas categorías construidas a partir de los estudios teóricos y empíricos sobre dicho vínculo.

- La v*iolencia* ***de*** *la escuela* pone de relieve la violencia institucional, la dominación simbólica que la escuela ejerce como tal, y alude tanto a las formas organizativas, los sistemas de sanción, como así también a los usos del lenguaje y los procesos de estigmatización en las prácticas escolares.
- La *violencia* ***hacia*** *la escuela*, es aquella que está dirigida hacia los docentes, directivos y bienes materiales. Estos actos de violencia están ligados a la naturaleza de las actividades institucionales, es decir actúan como formas de contestación frente a la institución escolar. El concepto abarca tanto a los actos de vandalismo contra el patrimonio escolar como las faltas o transgresiones a las pautas de la institución y las agresiones al personal.
- La *violencia* ***en*** *la escuela* es aquella que tiene lugar en el interior de la institución, pero que no está ligada a las actividades institucionales. Las investigaciones que pueden ser incluidas en esta perspectiva depositan su mirada en las irrupciones de personas ajenas a la institución para dirimir conflictos originados en su vida personal, en la irrupción de formas delictivas instaladas en las escuelas, en especial

---

3 El término empleado por Charlot (2002:435) es *violência da escola*.

4 El término empleado por Charlot (2002:434) es *violência à escola*.

5 El término empleado por Charlot (2002:434) es *violência na escola*.

los conflictos entre bandas y la cooptación de la escuela como territorio de los narcotraficantes.

Podría hipotetizarse que esta distinción conceptual se inscribe en una distinción sociohistórica. En tanto que la *violencia de la escuela* está en la génesis de la conformación de los sistemas educativos modernos, *la violencia hacia la escuela* es la contestación o reflejo de ésta, expresando las resistencias de los sujetos a las diferentes formas de violencia impuestas por la institución. Por su parte, *la violencia en la escuela* implica una aparición relativamente más reciente, que expresa la irrupción de la violencia social en el seno de la vida escolar. El cuadro analítico expuesto anteriormente no pretende aislar las tres distinciones de violencia, siendo que en la trama escolar, ellas coexisten y se interrelacionan de manera permanente.

Dicho esto, conviene aludir a un fenómeno muchas veces pasado por alto: si bien son los jóvenes los autores mayoritarios de las "violencias escolares", ellos son al mismo tiempo los principales blancos de la misma. La lectura del crecimiento de las tasas de delitos cometidos por sujetos de entre 15 y 24 años de edad, muchas veces pasa por alto el hecho de que es este mismo grupo etáreo, especialmente los de sexo masculino, quienes son en mayor medida las víctimas de los crímenes violentos[6]. En el caso de la escuela, según los estudios relevados, las víctimas más frecuentes son los alumnos.

Aquí cabría efectuar una distinción entre *agresión y violencia* que surge de los estudios sistematizados. Se considera violenta toda agresión que utilice la fuerza. Por otra parte, hay que distinguir entre la violencia que utiliza la fuerza de una manera instrumental y aquella que no presenta un carácter puramente instrumental y de la cual se desprende una especie de placer por destruir y humillar.

Planteado esto, autores como Charlot (2002) desestiman las posturas que intentan suprimir la agresividad y el conflicto.

---

6 Al respecto se puede consultar un reciente trabajo de la Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Washington D.C.

Su pregunta apunta a dar cuenta de cuáles son las formas de expresión legítima y/o aceptable de agresividad y del conflicto.

A nuestro entender, la violencia en la escuela irrumpiría cuando no opera la palabra como reguladora de los conflictos que son constitutivos de las relaciones de poder; al respecto, "*(...) la violencia será más probable, en la medida en que la palabra se torne imposible*" (Charlot. 2002:436).

Las formas de regular la conflictividad inherente a las relaciones sociales varían según los momentos históricos y los contextos sociales particulares, adoptando formas de resolución del mismo que van desde la palabra, las normas y leyes, hasta la violencia física en sus múltiples grados.

Otra distinción relevante a establecer a partir de los usos de los investigadores es entre *violencia, trasgresión e incivilidad*. El término violencia se remite básicamente a las violaciones de la ley con uso o amenaza de utilización de fuerza física. Las transgresiones dan cuenta de los comportamientos contrarios a las regulaciones institucionales. En tanto las incivilidades dan cuenta de las faltas a las reglas de la buena convivencia. Esta distinción, pese a ser frágil, tiene cierto grado de utilidad porque permite que situaciones y prácticas tan disímiles caigan dentro de una categoría general como la de violencia, manteniendo así la utilidad analítica de los conceptos.

Para concluir con las distinciones conceptuales descritas hasta aquí, mencionemos que, según nuestra propia perspectiva, optamos por nombrar a las violencias en las escuelas en plural, como hemos esbozado en capítulos anteriores, con el objeto de dar cuenta de la multiplicidad de fenómenos que, tal como hemos mostrado, atraviesan a la trama escolar.

> "Definir la violencia en la escuela es antes mostrar cómo ella es socialmente construida en su propia designación, cómo su campo semántico se amplía al punto de tornarse una representación social central" (Debarbieux: 2001:164).

Es por este motivo que resulta pertinente hablar de violencias en plural estableciendo así diferencias en los sentidos y

representaciones sociales que se vinculan con el concepto. Al mismo tiempo, si bien nuestro propio trabajo de investigación se refiere a las violencias en el interior del sistema escolar, esto es, las violencias *en* la escuela, hay una interrelación necesaria entre las violencias *hacia* y *de* la escuela. Entendiendo que existen formas singulares de la violencia en el campo de la institución escolar, sostenemos la noción de violencias (en plural) *en* las escuelas aunque ampliando sus límites.

Acerca de la interpretación del fenómeno

Enriqueciendo el análisis anterior, es preciso dar cuenta del hecho de que los marcos interpretativos acerca de la violencia escolar difieren según la posición teórica de los investigadores y de los cuerpos disciplinarios desde donde se posicionan.

Algunos de estos marcos interpretativos que describiremos a continuación son los siguientes: la *teoría del fantasma*, la perspectiva de las *incivilidades*, la *masificación y desregulación* de los sistemas educativos, los procesos de *segregación social y escolar*, la *violencia sistémica*, el enfoque de los *factores de riesgo*, las *teorías de la desviación* y la *violencia simbólica*.

La teoría del fantasma plantea que existe una percepción del fenómeno que no tiene correlato con la violencia real. Debarbieux (1996) sostiene que estas interpretaciones son deudoras de la obra de Chesnais (1981), quien señala que en el transcurso de los dos últimos siglos se produjo un descenso de las estadísticas en torno a los crímenes violentos y crímenes de sangre en nuestras sociedades occidentales y que por lo tanto, la preocupación sobre el fenómeno de la violencia escolar sería una suerte de fantasma. Prevalece la sensación de inseguridad sin un sustento empírico real ya que las violencias escolares tendrían una intensidad menor en el siglo XX en relación con las acontecidas en el siglo anterior.

Otros elementos desde una línea de interpretación crítica los provee Wacquant (2004), quien argumenta que

> "desde hace algunos años, crece a lo largo de Europa uno de esos pánicos morales capaces, en virtud de su amplitud y su virulencia, de modificar profundamente las políticas estatales y redibujar de manera duradera la fisonomía de las sociedades que afecta" (p. 21).

Wacquant señala que el "*objeto aparente*" de estos discursos sería la delincuencia de los "jóvenes", las "violencias urbanas", los desórdenes en "barrios sensibles", y las faltas de urbanidad de la que los habitantes de estos barrios son las víctimas y, entonces, los primeros culpables. Lo que de alguna manera está en la génesis de este fantasma de inseguridad son comportamientos delictivos y protodelictivos de escasa gravedad tales como arrojar basura, insultar, pintar graffitis, o realizar actos vandálicos.

El análisis de Wacquant deposita su mirada especialmente en los EE.UU., en donde el incremento de encarcelamiento de la juventud en los últimos años no tiene precedentes en ninguna sociedad democrática. A su vez, este crecimiento se apoya en el aumento de los encierros de detenidos de derecho común: infractores a la ley de estupefacientes, hurtos simples o perturbaciones del orden público; poblaciones salidas en su mayoría de los sectores precarizados de la clase obrera, y en especial del subproletariado urbano de color:

> "(...) en 1998 la cantidad de condenados por contenciosos no violentos recluidos en los establecimientos de detención y penales de los Estados Unidos superó por sí sola la cifra simbólica del millón. En las celdas de los condados, seis de cada diez internos son negros o latinos; menos de la mitad tenían un empleo de tiempo completo en el momento de su encarcelamiento y dos tercios proviene de hogares que cuentan común ingreso inferior a la mitad del 'umbral de pobreza'" (Wacquant, 2004:91).

Por su parte, el enfoque de las *incivilidades* plantea que existe una ligazón entre riesgo de victimización e inseguridad. El punto central de esta postura da cuenta de que los pequeños actos delictivos, y no los crímenes extraordinarios, son los

que se vinculan con el creciente sentimiento de inseguridad, aumentando la sensibilidad del público y produciendo variaciones del sentido asignado a los fenómenos de violencia. Esta postura sostiene que un hecho no es en sí mismo (o a priori) violento o no, sino que su clasificación depende de las convenciones sociales en vigencia, dando cuenta de una forma de aproximación de tipo fenomenológica.

Otra interpretación señala que las nuevas formas de violencia escolar se vinculan fuertemente al proceso de *masificación escolar*, en especial de la escuela secundaria. Este supuesto es el que sostienen autores como Dubet (1998) y Testaniere (1967; 1971). Según este último, el arribo de nuevos públicos a los liceos franceses a partir de las décadas del 60 y 70, modificó las formas de (des)orden escolar, pasando de un *desorden tradicional*, que tenía como característica central reforzar la sociabilidad, a un *desorden anómico*, que dificultaba el mantenimiento de la cohesión social, ya que para los alumnos recientemente llegados la integración en el sistema pedagógico tradicional se tornaba difícil, dando lugar a formas de desorden cada vez menos tolerables, produciendo por ende un aumento de los castigos y puniciones. Debarbieux (2001b), leyendo a Testaniere, sostiene que posteriormente al mayo francés

> "el desencantamiento del mundo escolar se había tornado masivo. Lejos de ser una desregulación nueva, una crisis brutal o pasajera, el desorden anómico era solamente un signo de una evolución continua de la escuela republicana en la dirección de la pérdida de sentido (...) Una escuela que se masifica es una escuela que pone al descubierto las desigualdades que acoge y refuerza" (Debarbieux, 2001:166).

Dubet, por su parte, describe lo que para él ha sido el efecto de la masificación escolar

> "La enseñanza secundaria de masas no sólo ha cambiado los mecanismos internos de la institución escolar y las relaciones de la escuela con su entorno, sino que también ha transformado la representación de la escuela.

> Mientras la escuela republicana podía argüir su rol de justicia frente a una sociedad injusta, la escuela de masas produce ella misma las injusticias por sus mecanismos selectivos, pues la igualdad formal esconde los diversos mecanismos gracias a los cuales ciertos grupos conservan sus privilegios. Ya no es la sociedad quien produce la injusticia: es la escuela misma" (Dubet y Martuccelli, 1998:52).

Otro planteo es aquél que da cuenta de las relaciones existentes entre las violencias escolares y las formas de *segregación social y escolar*. Al respecto trabajos como los de Payet (1997) Debarbieux (1996) y Ballion (1997) adoptan este marco interpretativo sosteniendo que el problema radica en la creciente segregación escolar, en donde la composición étnica y social de los establecimientos educativos presenta diferencias muy marcadas. Los procesos de segregación instalan una lógica perversa, caracterizada por la tendencia de los sectores medios a evitar los establecimientos con altas tasas de alumnos inmigrantes, reforzando así la separación escolar y social de la población de origen obrero e inmigrante.

Payet (1997) plantea que los orígenes de la segregación escolar hay que rastrearlos en la segregación urbana, al tiempo que identifica dos procesos: a) la segregación espacial de las escuelas dentro de barrios de las periferias de las grandes urbes; y b) un proceso de segregación en el interior de la escuela misma, que implica la distribución de los alumnos en diferentes clases de una misma división. Resumiendo la argumentación central de este tipo de perspectiva, podríamos decir que la segregación, tanto en su dimensión objetiva como subjetiva, es una de las causas esenciales del desarrollo de las incivilidades y la violencia dentro de los establecimientos escolares.

Por otra parte, autores como Ross Epp (1999) plantean un enfoque que utiliza la noción de *violencia sistémica* definida como

> "...cualquier práctica o procedimiento institucionales que produzcan un efecto adverso en los individuos o

> en los grupos al imponerles una carga psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o física. Aplicada a la educación, significa prácticas y procedimientos que imposibiliten el aprendizaje de los alumnos, causándoles así un daño" (Ross Epp, 1999:15).

Desde esta perspectiva la violencia es el daño que se causa a los alumnos, de manera involuntaria, a través de la aplicación de procedimientos aplicados por las autoridades escolares. Las fuentes del clima de violencia al interior de la institución, están asociados con la estandarización, con una pedagogía excluyente y con los castigos.

> "Este tipo de prácticas contribuyen a la deshumanización, la estratificación y los malos tratos, que son sistemáticamente violentos y hacen que los alumnos respondan de forma violenta" (Ross Epp, 1999:39).

Desde esta interpretación, entonces, los actos de violencia producidos por los alumnos son reacciones a la violencia sistemática.

El enfoque centrado en los *factores de riesgo* representa una perspectiva teórico-metodológica vinculada a la violencia juvenil que posteriormente fue importada al ámbito escolar. Este efectúa una distinción entre factores atenuantes y agravantes de la violencia. Estos factores de riesgo pueden ser resumidos según Farrington (2002) en:

- *Factores psicológicos:* tales como hiperactividad, impulsividad, problemas atencionales, conductas de autocontrol deficientes, baja inteligencia, desempeño escolar deficiente.
- *Factores familiares:* entre los cuales se destacan, supervisión parental deficiente, conflictos entre los padres, padres agresivos (maltrato físico y psicológico, castigos severos), ausencia del padre y padre con condena judicial por hechos violentos.
- *Factores vinculados a los pares, condición socioeconómica y comunidad* (barrio): entre los primeros se destaca el hecho de tener amigos que delincan. Respecto al segundo grupo

de factores se mencionan: el bajo ingreso familiar, las condiciones precarias de vivienda, el tamaño de la familia. En relación al barrio, el tener residencia urbana y el habitar en barrios con altos índices delictivos.

- *Factores circunstanciales*: explican por qué los potenciales de violencia se manifiestan en determinadas situaciones. A diferencia de los factores anteriormente descriptos que inciden mayormente a largo plazo, estos últimos explican las diferencias entre los sujetos a corto plazo. Entre estos factores se destacan el consumo de alcohol o drogas y la presencia de discusiones fuertes.

A nuestro entender, y teniendo en cuenta lo cuestionable del concepto "factores de riesgo", este tipo de perspectivas construye una interpretación de la violencia escolar que genera una forma de individualización de la problemática. Más allá de plantearse la incidencia de factores estructurales, tales como las condiciones socioeconómicas, son los sujetos individuales los portadores del "riesgo".

Desde otras perspectivas la violencia escolar es pensada como *desviación*. Algunos trabajos de fines de los 60 y 70 como los de Hargreaves (1967) y Lacey (1970)[7] llevados acabo en Inglaterra dan cuenta de la producción escolar de las *subculturas desviantes*. El supuesto general es que se trata de una cultura que invierte deliberadamente las normas de la institución escolar. Peignard (1998) sostiene que la producción de estas subculturas, de la que participan los hijos de padres obreros, no es un patrimonio de las escuelas tradicionales (*grammar school*) sino que también se da en las escuelas con pedagogías de tipo integrado (*comprehensive school*); según los autores, el cambio de una óptica de "selección de los mejores" hacia "una enseñanza de calidad para todos"[8], conduce a los enseñantes a focalizarse sobre los alumnos de nivel medio,

---

7 Estos trabajos se encuentran citados en el trabajo de Peignard, Roussier-Frusco y van Zanten (1998).

8 Este pasaje da cuenta de la reforma educativa implementada en Inglaterra en los 70 que preveía la creación de las *comprehensive school* como alternativa a la fuerte selectividad de las *grammar school*.

despreocupándose de los alumnos que obtienen peores resultados, siendo estos últimos quienes desarrollan mayormente prácticas desviantes.

A nuestro entender, este tipo de enfoques descuidan el hecho de que lo que explica las desigualdades que obtienen los niños y jóvenes provenientes de diversas culturas de origen, es su distancia con las formas legitimadas de capital cultural por parte de la escuela. Esta crítica se enmarca dentro de la teoría de *la violencia simbólica*, entendida como "*todo poder que llega a imponer significaciones y a imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que están en la base de su fuerza, acrecienta su propia fuerza*" (Bourdieu y Passeron, 1981:73).

La violencia simbólica permite referirse a una serie de fenómenos que no son percibidos como tales por los sujetos y que permiten la reproducción de un orden social desigual.

Desde esta perspectiva la escuela es vista como una institución inherentemente violenta, en tanto legitimadora de la desigualdad social a través de la imposición de sentidos y la legitimación del orden social capitalista. Los efectos de la acción escolar, producidos básicamente a través de los juicios y prácticas de los docentes, se plasman en las subjetividades, las estructuras mentales, los esquemas de percepción y de pensamiento de los alumnos, los cuales se presentan con la apariencia de naturales. Un efecto básico de dichas representaciones sociales establecido por Bourdieu es el de la reproducción de la distinción social en el sentido que éstas contribuyen a legitimar las diferencias sociales en el interior de la vida educativa. Los niños incorporan en la escuela el sentido de los límites, anticipándose así a los límites objetivos; sentido que se expresa en premisas tales como "*hablar bien no es para mí*" o "*no nací para las matemáticas*" o "*no me da la cabeza para estudiar*".

Revisión sociohistórica del fenómeno de las violencias en las escuelas. Un recorrido por la investigación en los diversos países

En el apartado anterior ha quedado suficientemente explicitado el hecho de que coexisten perspectivas diversas y son múltiples los usos y sentidos que adopta la categoría denominada "violencia escolar" en un plano internacional. Focalizaremos ahora la cuestión de la construcción del problema de investigación de las "violencias escolares" en diferentes países, visibilizando el contexto socio histórico de su producción.

La primera constatación que hemos advertido es que el surgimiento de este objeto de estudio es impreciso; no es posible encontrar acuerdos acerca del punto de su inicio. Consideramos que ello se debe especialmente a la diversidad de problemas que, como hemos visto, son conceptualizados como "violencia" y que adoptan diferentes matices en los sentidos atribuidos según los países o regiones de que se trate. Es decir, a la ambigüedad del concepto de violencia le corresponde una multiplicidad de prácticas y objetos de investigación que se manifiestan en formas y tiempos diferentes según los países.

En esta oportunidad, centraremos nuestra atención en los casos de EE.UU., Francia, México y Brasil. La selección de estos países intenta dar cuenta, por un lado, de las formas de construcción del problema en países con amplia trayectoria en la investigación sobre el tema como lo son EE.UU. y Francia. La opción por Brasil y México se fundamenta en que ambos poseen, dentro del contexto latinoamericano, una fuerte tradición en investigación sostenida de manera sistemática por el apoyo organizativo y financiero de organismos públicos, lo que permitió un desarrollo continuo sobre la temática. El caso de Argentina será retomado en otro capitulo de este libro, ya que por ser el país en donde llevaremos a cabo nuestra indagación, resulta relevante realizar un mapeo de las investigaciones y los abordajes propuestos en un contexto nacional.

Antecedentes en la construcción de las violencias en el espacio escolar en EE.UU.

a) Los indicadores cuantitativos de la "violencia escolar"

Decidimos comenzar el recorrido de los países por los EE.UU. dado que la investigación sobre violencia escolar data de largo tiempo. Tanto el Departamento de Educación de los EE.UU., a través del Centro Nacional de Estadística Educativa (NCES)[9], como el Departamento de Justicia a través del Bureau de Estadísticas de Justicia (BJS)[10], promueven relevamientos anuales, de alcance nacional, entre los que se destacan: a) Victimización de los estudiantes en la escuela (NCES) (*Student victimization at school*); b) Indicadores de crimen y seguridad escolar (BJS) (*Indicators of School Crime and Safety*)[11]; y, c) Encuesta de escuelas sobre crimen y seguridad (NCES) (*School Survey on Crime and Safety*)[12].

En el caso del relevamiento sobre la *Victimización de los estudiantes en la escuela* los indicadores propuestos son: *robo de pertenencias personales*, *daño deliberado sobre alguna propiedad personal*, *lesión sin arma*, *amenaza sin arma*, *lesiones con arma*, *amenazas con arma*. Los datos disponibles entre 1976 y 1996 muestran que no se observan variaciones significativas a lo largo de este período, a excepción de 1996, en donde se verifica una mayor victimización a través del uso de armas de los estudiantes negros por sobre los blancos. La raza y la etnia constituyen variables significativas en la

---

9 National Center for Education Statistics (NCES). Esta entidad federal se encarga de recolectar, analizar y reportar información estadística acerca de la educación en los EE.UU. y otras naciones.

10 Bureau of Justice Statistics (BJS). Esta entidad federal se encarga de colectar, analizar publicar y diseminar información estadística acerca del crimen.

11 Bureau of Justice Statistics (2004) *Indicators of School Crime and Safety: 2004*.

12 National Center for Education Statistics (2003) *2000 School Survey on Crime and Safety Detailed Data Documentation*.

comparación de formas de victimización entre los estudiantes. Especificando esta conclusión, en el año 2005, se elabora otro relevamiento[13] que describe las condiciones sociodemográficas y de escolarización de los Indios Americanos y de los nativos de Alaska, las cuales son comparadas con las de otros grupos étnicos que viven en los EE.UU. Este informe presenta categorías más desagregadas de etnicidad: blancos, negros, hispanos, asiáticos/ islas del pacífico, nativos de EE.UU./ originarios de Alaska. Las conclusiones principales sostienen que los estudiantes secundarios pertenecientes a la última categoría están sobrerepresentados en relación a la victimización con armas, al involucramiento en peleas físicas y a su vez son quienes portan armas en mayor medida.

Respecto del relevamiento sobre *Indicadores de Crimen y seguridad escolar* mencionemos que desde 1998 el Bureau de Estadística Judicial produce este informe, que tiene su génesis en los incidentes trágicos de violencia que se manifestaron en las escuelas norteamericanas en 1997 y 1998. En este período lectivo se produjeron 57 muertes violentas –suicidios, homicidios, intervenciones policiales y muertes no intencionadas por disparo de arma de fuego– en las escuelas de los EE.UU. Frente a estos eventos, las demandas al poder ejecutivo, durante la administración Clinton, tuvieron como respuesta la elaboración de estos relevamientos para dar cuenta de la naturaleza del crimen en las escuelas[14]. Los 19 indicadores que se utilizaron en este relevamiento fueron agrupados en cinco dimensiones de análisis, a saber:

- **Muertes violentas en el interior de la escuela y fuera de ella** (*Violent deaths at school and away from school*): las muertes violentas incluyen: suicidios, homicidios, intervenciones policiales y muertes no intencionadas por disparo de arma de fuego.

13 National Center for Education Statistics (NCES) (2005) *Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives*.

14 Al respecto se puede consultar la página *web* de la Oficina de Estadística Judicial (BJS) del Departamento de Justicia de los EE.UU., www.ojp.gov/bjs.

- **Victimizaciones no fatales de estudiantes** (*Nonfatal Student Victimization*): incidencia de victimización en las escuelas y fuera de ella; prevalencia de victimización en la escuela; amenazas y lesiones con armas en propiedad escolar; peleas físicas dentro de la escuela y fuera de ella; *bullying* en la escuela.
- **Violencia y crimen en los reportes escolares de escuelas públicas** (*Violence and Crime at School-Public School Reports*): violencia y otros incidentes en las escuelas públicas reportados a la policía; acciones disciplinarias serias tomadas en las escuelas públicas.
- ***Victimizaciones no fatales hacia los docentes en las escuelas*** *(Nonfatal Teacher Victimization at School-Teacher Reports)*: docentes amenazados con lesión o atacados por los estudiantes.
- **Medio ambiente escolar** (*School Environment*): portación de armas de los estudiantes dentro de la escuela y en otros lugares; percepciones de los estudiantes acerca de la seguridad personal dentro y fuera de la escuela; reportes de los estudiantes de los espacios evitados en la escuela; reportes de los estudiantes acerca de ser llamados con palabras peyorativas; reportes de alumnos acerca de la presencia de bandas en la escuela; problemas de disciplina reportados por las escuelas públicas; uso de alcohol por parte de los estudiantes en la escuela y fuera de ella; uso de marihuana por parte de los estudiantes dentro y fuera de la escuela; reportes de los estudiantes acerca de la disponibilidad de drogas en la escuela.

Por último, la *Encuesta de escuelas sobre crimen y seguridad* busca indagar acerca de los siguientes ejes:

- Características de las políticas educativas (*Characteristics of School Policies*).
- Programas y prácticas sobre la prevención de la violencia escolar (*School Violence Prevention Programs and Practices*).
- Muertes violentas en la escuela y en otros lugares (*Violent Deaths at School and Elsewhere*).

- La frecuencia de otros incidentes en las escuelas (*The Frequency of Other Incidents at Schools*).
- Problemas disciplinarios y acciones (*Disciplinary Problems and Actions*).
- Características de las escuelas (*School Characteristics*).

En líneas generales presentamos las conclusiones que se desprenden de la comparación de diferentes informes de *Indicadores de Crimen y seguridad escolar* durante el período 1992-2002:

- Se observa una disminución de las muertes violentas en la escuela en el período.
- También decrece la tasa de los homicidios y suicidios en las escuelas de jóvenes de entre 5 y 19 años.
- Por otra parte la incidencia de victimizaciones en las escuelas y fuera de ellas, muestra un declinamiento de los robos y los crímenes violentos, durante el período transcurrido entre 1992 y 2002, para los estudiantes de 12 a 18 años.
- También las peleas físicas dentro de la escuela y fuera de ella muestran un descenso del porcentaje de estudiantes involucrados en éstas.
- En relación con las amenazas y lesiones con armas en propiedad escolar, la evolución de este indicador, para la población de alumnos de 9 a 12 años, muestra un aumento de las amenazas y las lesiones con armas de fuego dentro del decenio 1992-2002, pasando de un 7,2% a un 9,3%. Al respecto el informe aporta un dato interesante al mostrar cómo algunos grupos étnicos[15] están sobre representados en relación al indicador. Así por ejemplo el 22% de los alumnos indio-americanos manifiesta haber recibido amenazas o lesiones con armas de fuego, en el año 2002, en tanto para los alumnos blancos el porcentaje es de 7%. Por su parte,

15 La distinción étnica en este informe distingue las siguientes categorías: *White*, *Black*, *Hispanic*, *Asian*, *American Indian*, *Pacific Islander*, *More than one race*. Esta categorización se introdujo en 1999. Anteriormente se contaba con cuatro categorías: Blancos, Negros, Hispanos, Otros.

las mujeres se encuentran sub-representadas en relación a los hombres respecto este tipo de victimizaciones.

- Con referencia al *bullying* en la escuela, este indicador incluido a partir de 1999, muestra un incremento del fenómeno en los alumnos de 12 a 18 años. El porcentaje de alumnos que dicen haber sufrido *bullying* es para 1999 de 5,2 %, pasando a 7,9% en el 2001 y manteniéndose estable, en relación al período anterior, 7,2% en el 2003.

Estos reportes estadísticos[16], que en el caso de *Indicadores de crimen y seguridad escolar (Indicators of School Crime and Safety)*[17] se realizan hasta la fecha, son de alcance nacional y representan la información de base para la formulación de lo que en EE.UU. se denominan políticas de "seguridad escolar".

El abordaje cuantitativo desarrollado por los Organismos del Estado estadounidense, anteriormente descripto, da cuenta de los datos de conjunto del país, aunque es preciso advertir tal como lo hace Body-Gendrot (1997) que esta construcción metodológica resulta compleja en cuanto a las posibilidades de generalizar, en la medida en que los EE.UU. poseen una estructura educativa descentralizada, dentro de un vasto territorio compuesto por una población multiétnica y multirracial y en donde se desarrollan políticas y experiencias que en ciertos casos resultan contradictorias (Body-Gendrot, 1997:335).

Si bien estos reportes aportan información a través de relevamientos sistemáticos de alcance nacional, lo cierto es que una serie de autores han llevado a cabo fuertes críticas contra este tipo de abordajes cuantitativos. Devine (2002) es contundente al señalar que este tipo de relevamientos financiados por los gobiernos federal y/o estatal se basan en dos presupuestos políticos y socioculturales[18]. Un primer

---

16 La mayoría de estos informes se encuentran disponibles en la página *web* del Departamento de Educación de los EE.UU.: www.nces.ed.gov.

17 En la página del Departamento de Educación se encuentra el reporte del año 2005.

18 El autor incluye dentro de su crítica a las investigaciones llevadas a cabo por los Departamentos de Justicia y Educación, así como también los es-

cuestionamiento apunta a la obviedad de los datos que muchas veces representan lo que resulta comprensible en virtud de que estos estudios se dirigen a los sujetos involucrados en el diseño e implementación de políticas públicas (Devine, 2002:209). Al respecto el autor muestra que en el período de 1992-1994 se produjeron 68 asesinatos de estudiantes, lo que representa menos del 1% de los homicidios de jóvenes ocurridos en el país. En este sentido la obviedad a la que refiere el autor da cuenta de la supuesta seguridad de la escuela en comparación con otros espacios sociales. En la misma línea de argumentación los informes estadísticos muestran el declinamiento de los homicidios y de las agresiones más graves, hecho que entra en contradicción con la sensación de inseguridad que manifiestan los sujetos, y de la cual no pueden dar cuenta este tipo de abordajes. La otra crítica que se esgrime hace referencia a la individualización de los factores vinculados a la violencia; es decir "*cuando las causas de la violencia entre los jóvenes son identificadas, (...) ellas aparecen como trazos de personalidad específicos*" (Devine, 2002:213). Devine señala que esta vinculación entre causas e individuos es la que se identifica con la perspectiva de los factores de riesgo, que conduce en gran medida a posicionar al individuo como motor y causa principal de la violencia, lo que conlleva a estrategias de intervención articuladas desde estos supuestos.

El análisis y la crítica de Devine puede ser complementado con una serie de trabajos cualitativos analizados por Levinson (1998) quien plantea que en los EE.UU., la cuestión de la gestión de los conflictos y la disciplina escolar está siendo desplazada por las urgencias de la violencia escolar, instalada de lleno en el debate público. El fenómeno de la violencia escolar abarca desde los problemas de disrupción en las aulas, pasando por peleas e intimidación, incluyéndose en éstas la utilización de armas. Para el autor, el debate sobre la violencia y la mala conducta escolar se ha desarrollado sobre el supuesto de que los adolescentes tienen un comportamiento

---

tudios centrados en los factores de riesgo y aquellos que se encargan de la evaluación de los proyectos.

irresponsable, generado fuera de la institución escolar, que debe en todo caso propiciar maneras de gestionar, sancionar o reorientar este tipo de comportamientos. Al instalar así un modelo de la *patología externa* (Levinson, 1998) que explica las malas conductas de los alumnos en relación, por ejemplo, a las familias separadas o conflictivas, a la pobreza y el hambre, a la actividad de bandas y la venta de drogas, a los trastornos psicológicos de los alumnos o a la influencia negativa de los medios, este modelo de corte cuantitativo pone el acento en los factores de riesgo que inciden en los comportamientos violentos de los jóvenes estudiantes.

Al reseñar diversos estudios etnográficos sobre la vida de los alumnos en escuelas secundarias de los EE.UU. publicados entre 1983 y 1996, Levinson pone en evidencia ciertas formas de violencia e indisciplina que son en muchos casos la respuesta de los estudiantes a las condiciones de la institución. En tal sentido afirma que

> "cuando escuchamos y observamos atentamente a los alumnos en toda una gama de entornos que frecuentan, podemos empezar a entender la lógica de su respuesta a la escuela (...) Adoptar el punto de vista del protagonista permite arrojar algo de luz sobre esta racionalidad. Por esa razón, he optado por presentar diversas 'justificaciones' al incumplimiento de las normas por los alumnos, es decir, las reacciones comprensibles, incluso justificables, de los alumnos ante formas de 'disciplina' que ellos sufren en el estrato inferior de la jerarquía. Por esta razón, evitaré también términos con una connotación negativa, como 'mala conducta' o 'resistencia', y he optado por el término, más neutro, de 'incumplimiento'" (Levinson, 1998:664).

Según este autor, desde la corriente del interaccionismo simbólico, el incumplimiento de las pautas por parte de los estudiantes es el resultado de conflictos de roles pertenecientes al ámbito escolar. Dicho conflicto puede emerger ante el empleo de sanciones excesivas, ante arbitrariedades en las pautas de evaluación o ante la distancia social mantenida por el

docente. El estudio de D'Amato, citado por Levinson (1998)[19], quien trabaja con una población de estudiantes hawaianos, da cuenta de que la ausencia de razonamientos estructurales y contextuales convincentes frustra a los alumnos, aumentando la posibilidad de que se produzcan formas de incumplimiento. Estos razonamientos estructurales y contextuales implican

> "...haber entendido que tener buenos resultados en la escuela le brindará mayores oportunidades profesionales, condición social y ascensión económica (...) El razonamiento estructural de los alumnos suele formarse a partir de la experiencia familiar, comunitaria o étnica, y, por lo tanto no se presta fácilmente a la intervención de la escuela" (Levinson, 1998:665).

Según D'Amato, la aceptación de la autoridad del profesor depende de la adquisición de este tipo de razonamiento por parte de los estudiantes hawaianos para quienes "*...la enseñanza es intrínsecamente objeto de un contencioso*" (Levinson, 1998:665), debido a que estos alumnos acuden a ella en razón de la obligatoriedad escolar.

Por su parte, el trabajo de Everhart (1983), combinando un enfoque interaccionista con un marco conceptual marxista, concluye que las formas de incumplimiento son una reacción a la alineación de los estudiantes respecto a su propio trabajo. La mala conducta de los alumnos, definida así por los docentes, es en sí un acto de comunicación entre ellos, un intento por dar sentido a una experiencia escolar que carece de sentido.

> "Los alumnos luchan, al igual que los trabajadores, para humanizar la situación y, así, recuperar una parte del control en un proceso básicamente ajeno y alienante. Bajo esta perspectiva, la mala conducta de los alumnos se considera como un acto de resistencia a un régimen de comunicación y de trabajo embrutecedor" (Levinson, 1998:666).

---

19 Los trabajos mencionados a continuación se encuentran todos citados en el artículo de Levinson (1998).

Otro trabajo interesante, también de corte cualitativo, es el llevado a cabo por Eckert (1989), quien estudió la variable *clase social* en una escuela de alumnos blancos en las afueras de la ciudad de Detroit. La investigación observó la oposición generalizada de dos grandes grupos de estudiantes: los *jocks*, adolescentes de las clases medias, y los *burnouts*, adolescentes de las clases obreras. En tanto los del primer grupo se identificaban plenamente con las actividades escolares y extraescolares, los segundos hacían lo mínimo, cuestionando las formas de autoridad de los docentes y ocupando los espacios marginales de la escuela, como por ejemplo, los cursos de educación profesional (Levinson, 1998).

> "Los que se identifican con los objetivos de la empresa son los que tienen mayores posibilidades de éxito. Puede que este éxito no signifique recompensas económicas inmediatas, pero sí entraña la promesa de oportunidades positivas de empleo y el ingreso en una buena universidad" (Levinson, 1998:667).

El rechazo de los *burnouts* a la institución escolar se vincula a su pertenencia a redes sociales fuera del colegio que no poseen estructuras competitivas. En estas se valoran la solidaridad de grupo y la reciprocidad material por sobre el progreso individual (Levinson, 1998).

Esta serie de trabajos intentan mostrar los sentidos profundos que movilizan a determinados actores sociales, en posiciones de poder subalternas (sea por su clase, etnia o género), en relación con la institución escolar, buscando interpretar desde este plano las posibles conductas violentas de los estudiantes, y mostrando otra cara del fenómeno, no aprehensible desde los relevamientos estadísticos existentes.

Estudios de tipo cualitativo fueron llevados a cabo en la ciudad de Nueva York, pionera en la implementación de sistemas de seguridad en las escuelas, ligando así el fenómeno de la violencia en la escuela con el tema de la inseguridad. Lucas (1997) argumenta que la historia de la seguridad escolar en Nueva York tiene su génesis en las muertes de 2 docentes en 1968 en el barrio de Brooklyn. La preocupación del autor está

puesta sobre el impacto del aumento del aparato de seguridad en las escuelas y la repercusión que tiene el fenómeno sobre la institución y los sujetos. Al respecto, resulta interesante marcar las consecuencias prácticas que acarrean este tipo de perspectivas sobre la producción de subjetividad.

Para comprender el significado profundo en relación con la implementación de mecanismos punitivos de seguridad escolar, es preciso comentar que en la ciudad de Nueva York existían en 1997, 175 escuelas públicas de enseñanza media clasificadas en 3 grandes grupos: las elitistas, las escuelas competitivas opcionales y las escuelas secundarias por zonas (escuelas ghettos) a la que acceden los estudiantes que no concursaron para ingresar a las competitivas. Estas escuelas tienen un perfil académico pobre, alta tasa de ausentismo y alta reputación de violencia. Es en estas escuelas donde Lucas señala que se dirige mayoritariamente la política de seguridad que se viene diseñando desde finales de los 60. El trabajo etnográfico llevado a cabo por este autor reconstruye la historia de una escuela *ghetto*, mirada a partir de la ecología de su medio y su historia social. En este relato se recuperan factores estructurales y coyunturales que inciden sobre la violencia escolar. En relación a las regulaciones educativas cabe destacar que a partir de 1971 se abre una Oficina para la Protección Escolar, hecho que marca el inicio oficial de las medidas de seguridad, centradas en ese momento en la incorporación de guardias civiles en las escuelas públicas de la ciudad. Lucas muestra la tendencia histórica que pone de manifiesto que desde los incidentes ocurridos en 1968 –asesinato de dos docentes– hasta fines de los 70 se pasó de tener 200 guardias a 1700. A mediados de 1975 el Consejo de Educación comenzó a registrar estadísticas definiendo básicamente cinco tipos de incidentes graves: porte de armas, drogas, asalto, violencia sexual y vandalismos serios tales como incendios criminosos.

Puede observarse que al comparar con los indicadores del *Student Victimization at School* (NCES), implementados a partir de 1976, se observa que los incidentes mencionados están sancionados por la Ley Penal, asociando de esta manera *violencia y criminalidad*. Esta forma de conceptualizar el pro-

blema deja ver por qué la construcción del problema sobre la violencia en la escuela en los EE.UU. tiene un fuerte sesgo en torno a la seguridad.

En el ciclo lectivo de 1991/1992 los incidentes con armas de fuego en escuelas medias tuvieron una amplia cobertura mediática. Según señala Lucas (1997), en ese período se produjo la primera muerte de un alumno en escuelas públicas de enseñanza media en el transcurso de la última década. No es un dato menor mencionar que el sindicato que nuclea a la mayoría de los docentes de enseñanza media emitió un comunicado que ligaba el incidente a las falencias del sistema de seguridad de la escuela donde ocurrió el hecho. Según el sindicato de docentes, en el período escolar de 1991-1992 se produjeron más de 50 incidentes con disparos de arma de fuego dentro o en los alrededores de las escuelas públicas. Debido a la repercusión de estos hechos, 40 escuelas de enseñanza media fueron autorizadas a revisar a sus estudiantes como estrategia de prevención de la portación de armas (Lucas 1997).

En este contexto histórico se comienza a desarrollar una política educativa centrada en la seguridad en donde nuevas tecnologías de prevención (como el caso de los detectores de metales) proliferan significativamente.

Lo cierto es que, más allá de que este tipo de enfoques son altamente cuestionables, la política de seguridad escolar centrada en el uso de tecnologías y en el empleo de guardias de seguridad tiene consecuencias no previstas por las instancias públicas que las implementan. En los trabajos de Devine (1996) y Lucas (1997) se verifica que la presencia coercitiva de los guardias de seguridad escolar, así como las injerencias de la policía en el ámbito escolar de la Ciudad de Nueva York, lleva a que los docentes diriman su función disciplinaria. Así, los autores citados mencionan el abandono de la responsabilidad de supervisar y vincularse con los alumnos en espacios públicos escolares como los pasillos. Esto crea una distancia entre el personal docente y los alumnos limitándose el vínculo entre ambos a las funciones pedagógicas vinculadas a la instrucción. Devine (1996) señala que la cultura de la violencia en estas escuelas tiene su origen básicamente fuera de

ellas, donde la subjetividad de los jóvenes se moldea en gran parte en la cultura de la calle. Por su parte, el tipo de medidas tomadas por los colegios producen un empeoramiento de las conductas que intentan prevenir o reprimir. De este modo, el aumento de los dispositivos tecnológicos de seguridad "*...no hacen más que agravar la marginalización, el malestar y la violencia*" (Citado en Levinson, 1998, p. 672).

b) La proliferación de la Política de Tolerancia Cero en las escuelas

La preocupación por la seguridad de las escuelas, la implementación de políticas públicas focalizadas sobre el tema y la creación de un mercado en torno a las tecnologías de seguridad son el trasfondo sobre el cual se debe interpretar el enfoque hegemónico sobre la violencia escolar en los EE.UU. En este sentido es pertinente someter a análisis la política de *Tolerancia Cero* y su incidencia en relación a los temas educativos.

La política de *Tolerancia Cero* plantea a grandes rasgos que todo acto delictivo, transgresión o agresión, sin importar su relatividad, sea castigado severamente. Su génesis se deriva de la administración militar. En sus orígenes, según Skiba (1999) estaba destinada a manejar el problema de tráfico de drogas en el ámbito militar. La respuesta a dicho problema fue elaborada por el ejército de los Estados Unidos quien diseñó la política interna de castigos denominada *Tolerancia Cero*. Ésta define una serie de castigos específicos para hechos específicos, haciendo hincapié en la severidad del castigo ante hechos menores, con el objeto de desalentar futuras infracciones. Skiba (1999), mediante una búsqueda en la base de datos periodística *LexisNexis*, encontró que el primer uso del término *Tolerancia Cero* data de 1983 en el marco de la US Navy.

El empleo de esta política se trasladó a la esfera de políticas públicas, aunque siguió ligada básicamente al tema del comercio ilegal de drogas. Es a partir de fines de la década del '80 y comienzos del 90 que la *Tolerancia Cero* cobró gran

fuerza, aplicándose indiferentemente a asuntos tan distintos como la polución ambiental, la infracción de propiedad privada, la intolerancia racial, los desposeídos, el acoso sexual, entre otros. Skiba señala que en el mismo momento en que los programas basados en *Tolerancia Cero* para el manejo de drogas estaban siendo dejados de lado, el concepto comenzó a ser pensado en el marco de las escuelas públicas.

El primero en aplicar la Tolerancia Cero en los Estados Unidos fue el superintendente de las escuelas públicas de Nueva York, como una forma de enfrentar la disrupción de los alumnos en clase. Las prácticas asociadas hacia el interior de las instituciones incluían medidas en extremo disciplinares, como el acceso restringido a los establecimientos, prohibición de sombreros y gorras, suspensión inmediata por cualquier tipo de disrupción en la clase o en el establecimiento (esencialmente la desobediencia al profesor), e incrementado uso de las fuerzas policíacas oficiales. El programa contenía muchos elementos que irían a caracterizar luego la *Tolerancia Cero* en la década de los 90 (Skiba y Peterson, 1999)

En tanto, a nivel Federal[20], pude sostenerse que la sanción de la Ley *Gun Free School Acts*[21] (Escuelas libres de acciones

---

20 El gobierno Federal de los EE.UU. equivale a lo que nosotros entendemos por Gobierno Nacional.

21 La *Gun Free Schools Act* (de aquí en adelante referida como GFSA) es parte de una modificación de la Ley Nacional de Educación, que databa de 1965. En 1994 se dio a los directores de escuela una copia de la ley modificada, que constaba de alrededor de 600 páginas, dentro de la cual se encontraba la GFSA y los puntos relacionados con ella. Junto con esta ley, se entregó a las escuelas un "*paper*" de 10 páginas que contenía las preguntas más comunes que podían tener los directores de establecimientos oficiales para la aplicación de la GFSA, denominado "*non regular GFSA*". El documento en cuestión puede ser encontrado en el *site* del Departamento de Educación del Estado de Florida, http://www.firn.edu/doe/besss/gunfree.htm. La GFSA posee algunos puntos relevantes: a- Las escuelas privadas quedan fuera del alcance de la GFSA. b- La autoridad estatal puede quitar todos los fondos de la escuela en caso de que ésta, para la fecha establecida como límite (octubre de 1995), no haya establecido regulaciones para la expulsión de un alumno por el tiempo de un año calendario en caso de ser encontrado con un arma. c- Para que ello no ocurra, se dispondría de un equipo de técnicos auxiliares para la rápida implementación de la GFSA en las instituciones públicas. Como último punto a resaltar, la GFSA posee una alta vaguedad

con armas) en 1994 es un intento de implementar la *Tolerancia Cero* en el sistema escolar. La presión publica sostenida por la presencia mediática de los hechos de violencia en las escuelas, en especial los asesinatos y enfrentamientos con armas de fuego, son el factor principal en el establecimiento de este tipo de políticas legislativas. Esta Ley requería que cada jurisdicción (estado) sancionara leyes para la expulsión de alumnos involucrados en problemas de armas o drogas.

De lo anterior, se deduce el hecho de que la implementación de la *Tolerancia Cero* es en sí la respuesta al supuesto de que existe una continuidad entre los pequeños delitos y transgresiones y los asesinatos en establecimientos escolares (Body-Gendrot, 2002). Estos supuestos son los que expresa la doctrina de la "ventana rota", no confirmada empíricamente. Esta perspectiva coloca los problemas estructurales de la sociedad en el individuo, señalando que el mal comportamiento de un sujeto no se debe a la privación material o a la estructura social desigual, sino a carencias morales y de valores.

Según Wacquant (2004), esta práctica discursiva trae como supuesto que "*...si se lucha paso a paso contra los pequeños desórdenes cotidianos se logra hacer retroceder las grandes patologías criminales*" (p. 28). Además el autor sostiene que el Manhattan Institute, promotor de la doctrina de la tolerancia cero en el Estado de Nueva York, vulgariza esta "teoría" extrapolándola a cualquier tipo de conducta considerada moralmente negativa desde los cánones oficiales. Tales planteamientos, amplificados por una red de *think tanks* conservadores (conferencias de prensa, entrevistas televisivas, etc.) utilizados y convertidos en bandera electoral (Rudolph Giuliani, entonces Fiscal de New York y su Jefe de Policía William Bratton, que tras ser cesado pasó a ser incansable propagandista) se centran en combatir la pequeña delincuencia con rigor e introducir técnicas de *management* y gestión por

---

a la hora de la definición de "otras" causas para la expulsión de alumnos. Es importante este punto, ya que al no especificar que el encuentro de un alumno con armas o drogas son las únicas causas por las cuales el alumno puede ser expulsado por un año calendario, da la base práctica para la implementación a nivel institucional de la filosofía de la Tolerancia Cero.

objetivos en las comisarías y en la actividad policial apuntando a la disminución estadística de los delitos registrados.

Convertida Nueva York en el ejemplo mundial de la doctrina de la *Tolerancia Cero*, cuyo objetivo es calmar el temor de las clases medias y altas a través del hostigamiento a los pobres en los espacios públicos, penalizando la pobreza.

> "Para sus pobres, Estados Unidos eligió construir establecimientos de detención y penales, en vez de dispensarios, guarderías y escuelas. Un ejemplo: a lo largo de una década (1988-1998), el Estado de Nueva York incrementó sus gastos carcelarios en un 76% y recortó los fondos de la enseñanza universitaria en un 29%" (Wacquant, 2004:95).

Este tipo de política es el que se estaría introduciendo, a través de nuevas tecnologías y formas de gestión, en los establecimientos escolares de la ciudad de Nueva York, en especial en las escuelas medias. Es interesante señalar que en muchos casos, es la sociedad civil, e incluso los sindicatos docentes los que demandan este tipo de iniciativas. En el estado de Texas, en 1993, una agrupación de docentes aplicó un cuestionario con el objeto de relevar las experiencias de los enseñantes en relación a los desórdenes y la violencia dentro de las escuelas. Como resultado se obtuvo que las disrupciones en el aula afectan fuertemente el trabajo pedagógico. A raíz de estos resultados el sindicato lanzó una campaña con el objeto de aplicar la *Tolerancia Cero* sobre este tipo de comportamientos. El eco no tardó en llegar ya que el parlamento del estado de Texas sancionó en 1995 una ley que permitía la expulsión o el traspaso de institución a aquellos alumnos que perturbaran continuamente el funcionamiento de la clase (Body-Gendrot, 1997). Es interesante señalar cómo la Ley GFSA que preveía la tolerancia cero para la venta de drogas y la tenencia de armas, es resignificada por algunos estados, los cuales incluyen en la clasificación de las conductas sujetas a la ley ciertos comportamientos que no están contemplados por el código penal.

Ahora bien, si bien la política de *Tolerancia Cero* es la opción tomada por el Gobierno Federal para combatir la violencia escolar, debido a la autonomía de los estados y a la descentralización existente en torno al sistema educativo, existen otras políticas implementadas en relación con el problema (Body-Gendrot, 1997). Entre las medidas mencionadas por Body-Gendrot, se destaca la implementación de la mediación escolar, quien tiene sus primeras iniciativas en 1972 en Nueva York. Esta técnica es también fuertemente adoptada en el Estado de Michigan, donde es practicada no sólo por los alumnos, sino también por padres y personal de los establecimientos escolares. Además, todas las escuelas de Chicago han optado por esta forma de resolución de conflictos, la cual se extiende rápidamente hacia otros estados (Body-Gendrot, 1997). Por otra parte, la promoción de actividades deportivas y de formas de expresión artística son formas de disminuir las formas de violencia que atraviesa principalmente a las escuelas públicas de sectores más desfavorecidos, en donde se encuentran mayormente alumnos hispanos y afro americanos.

Evidentemente, estas políticas o programas no logran contrarrestar el peso de políticas más abarcativas y de corte represivo, como el caso de la mencionada GFSA, o las posibles versiones estatales de la *Tolerancia Cero* y el sesgo sobre la seguridad que atraviesa a numerosas formas de intervención, pero marcan una confrontación de sentidos acerca de qué se entiende por violencia y cuáles son sus causales.

Sintetizando el análisis sobre el caso de los EE.UU., podríamos sostener que en la historia de la investigación del fenómeno de la violencia escolar se observa la presencia de dos grandes tradiciones: por un lado una perspectiva de tipo cuantitativa, con un importante producción de indicadores y estadísticas, y que es predominante en los organismos públicos (Devine, 2002), y otra perspectiva de tipo cualitativa menos hegemónica y emergente centrada básicamente en estudios de corte etnográfico desarrollada por académicos vinculados a las universidades.

Las políticas de intervención al problema han privilegiado mayoritariamente la utilización de datos estadísticos sesgados por el acento punitivo y de seguridad.

Antecedentes en la construcción de las violencias en el espacio escolar en Francia

El año 1994 representa una fecha bisagra en la construcción de la violencia escolar como objeto de investigación en el ámbito académico francés. A partir de ese momento se observa un incremento en la producción de investigaciones, superando el período de latencia en materia de indagación sociológica que caracterizó a la década del 80. La mediatización, a partir de los 90, del fenómeno de violencia escolar coexistía con recomendaciones políticas que se apoyaban en informes de datos elaborados en 1979. Estos informes elaborados por la Inspección General de Educación y coordinados por G. Tallon[22] estudiaban actos delictivos así como también algunas formas de auto violencia y rechazo a la institución (Debarbieux 1997a). En estos informes se recogen datos respecto a los siguientes indicadores: agresiones contra los bienes (robos y daños materiales intencionales); agresiones contra las personas (verbales y físicas, utilización de drogas, agresiones sexuales); auto agresiones (suicidios); ausentismo.

Como muestra el análisis de Debarbieux (1997a) la delimitación de la violencia en la escuela desde el planeamiento oficial francés implica un posicionamiento en torno al delito y las infracciones establecidas en el código penal; estableciendo puntos de contacto entre la política educativa y la judicial[23].

Es a partir de 1994, que la influencia del sector público se tradujo en la convocatoria a investigadores por parte del

22 De aquí en adelante Informe Tallon. Dicho informe realizó un sondeo sobre una muestra representativa de Colegios y Liceos con problemas.

23 Puede observarse en este punto las similitudes tanto en el tiempo como en las formas comparadas con el caso de los EE.UU. Como señalábamos en páginas anteriores, el enfoque de políticas públicas, adoptado en EE.UU. a partir de mediados del 70 en torno al tema, asoció violencia escolar con delitos sancionados por el código penal.

Ministerio de Educación (DEP) y el Ministerio del Interior (IHESI). En cuanto a las temáticas de las investigaciones seleccionadas, situadas mayoritariamente en el campo sociológico, se destacan:

> "evaluación cuantitativa de fenómeno (delitos y clima de los centros), conocimiento de las causas y determinantes sociales y psicológicos de la violencia, factores que facilitan o invalidan a la hora de organizar los centros escolares, efectos vinculados a la composición de las clases o a la pedagogía, estrategias de mediación y re-mediación, gestión de la transgresión, comparación internacional, realidad y efectos de las victimizaciones, seguimiento postraumático" (Debarbieux: 1997a:80).

La construcción sociológica del objeto violencia escolar tiene su génesis en las primeras investigaciones sobre el desorden escolar llevadas a cabo por Testaniere (1967a; 1967b, citado por Debarbieux, 1996) a finales de la década del 60. Esta investigación realizada sobre 64 liceos y algunas escuelas religiosas se propuso calcular un índice de desorden a través del empleo de encuestas. El estudio reconstruye una tipología del desorden escolar basada en las siguientes categorías:

- *Desorden[24] tradicional*: Las instituciones se acomodan bastante bien a este tipo de desorden ya que éste refuerza la sociabilidad y refuerza la integración del grupo.

> "la violencia intrínseca del desorden no es percibida por quienes la ejercen, ella sólo es percibida por las víctimas habituales, cuyo sufrimiento es ignorado por todos. Ese atravesamiento iniciativo tiene una función social legítima, ella asegura la cohesión del grupo y la socialización escolar, ninguno tendría la idea de llamarla violencia" (Debarbieux: 2001b:165).

---

24 La traducción del francés del término *Chahut*; y del portugués del término *Bagunça*.

- *Desorden anómico*: Vinculado al hecho histórico de la llegada de nuevos públicos a la educación secundaria. Como bien señala el autor, la democratización del reclutamiento escolar no se corresponde con una verdadera democratización de la escuela. Esto último se pone en evidencia en las dificultades de esos nuevos públicos en integrarse en un sistema pedagógico tradicional.

A su vez los trabajos de Bourdieu y Passeron (1981) en torno al concepto de "violencia simbólica" empiezan a tomar un lugar relevante en la interpretación del fenómeno de la violencia escolar. Debarbieux considera que la perspectiva de Bourdieu muestra que

> "...la violencia de los adolescentes, que podría creerse como una ruptura con el orden social y, en particular, con la escuela, es apenas la reproducción conformista de las violencias sufridas. El propone una 'ley de conservación de la violencia', que es, en última instancia, 'el producto de la violencia interna de las estructuras económicas y de los mecanismos sociales por la violencia activa de los hombres' (Bourdieu, 1997:274)" (Debarbieux, 2001b:166).

Baudelot y Establet (1970) por su parte, enfocan las resistencias de los alumnos obreros como un componente dentro de la lucha de clases. Estas formas de "resistencia violenta" están lejos de ser pasivas, los desórdenes y las manifestaciones de ausentismo son componentes activos de la lucha obrera: "...*la violencia de los alumnos es lucha social, eminentemente política, apoyada sobre una forma espontánea, no organizada ni teorizada*" (Debarbieux, 2001b:167).

De lo anterior se desprende que las manifestaciones de violencia producidas por los alumnos expresan la resistencia a las normas establecidas por la cultura dominante. En esta confrontación los sectores dominantes intentan negar y suprimir estas prácticas, asociadas a la cultura popular. Crubellier (1979) en su trabajo *La infancia y la juventud dentro de la sociedad francesa, 1880-1950* argumenta que

> "...la escuela contribuyó para quebrar la riqueza cultural de los medios juveniles, en los cuales los enfrentamientos iniciativos y oposiciones de grupos eran la base de la socializante de las sociedades antiguas campesinas, posteriormente operarias, así como también de la nobleza guerrera. (...) La violencia es en tanto, la parte rechazada de la sociabilidad juvenil" (Citado en Debarbieux, 2001b:167).

La represión de las formas de violencia escolar implica a su vez la supresión de prácticas que presentan una dosis de ésta (incluyendo por ejemplo los juegos entre jóvenes), desestimando así formas de sociabilidad vinculadas a la cultura popular. Esta tendencia a la desorganización de la violencia popular es una constante en las sociedades modernas.

Podemos argumentar que en un primer momento de la investigación en Francia, la violencia escolar es entendida como *violencia de la escuela*, en tanto reproductora de la desigualdad social, mientras que la *violencia de los alumnos* se explica como una reacción a esa violencia interna. "*Estos modelos sociológicos e ideológicos no consideran, con todo, realmente central la violencia de los jóvenes, que son antes agentes dominados que actores*" (Debarbieux, 2001b:168).

Los indicadores de violencia escolar producidos por los organismos públicos

Un agente de producción importante respecto al conocimiento de las formas de violencia escolar son los organismos públicos. Su papel varió en el transcurso de las dos últimas décadas del siglo veinte. En los años 80, se destaca el rol de productor de indicadores y estadísticas vinculados a la problemática, práctica que continúa llevándose a cabo, pero que incorporó, a partir de mediados de los 90, formas de apoyo a investigadores que indagan sobre la problemática. Respecto a las estadísticas producidas por los organismos públicos, como mencionamos anteriormente, se destacan los reportes elaborados por la Inspección General y por el Ministerio del Interior.

Las primeras estadísticas elaboradas desde *Inspección General de la Vida Escolar*, conocidas como el *Informe Tallon* fueron llevadas a cabo en 1979 (en colegios) y 1980 (en Liceos). Debarbieux (2001b) señala que éstas fueron realizadas en un contexto marcado por el debate en torno al tema de la inseguridad, que por esos años ganaba un espacio central dentro de la agenda de políticas públicas. Esta nueva preocupación por el tema de la inseguridad tiene su génesis institucional y política alrededor de la creación del comité de estudios sobre la violencia, la criminalidad y la delincuencia, presidido por Allain Peyreffite. Según este autor "*...la inseguridad es considerada un sentimiento que conduce a superestimar el fenómeno criminal*" (Debarbieux, 2001b:169).

Este informe recogió datos sobre la base de los siguientes indicadores:

- Atentados a los bienes (robos, vandalismo y extorsión tanto en el interior como en el exterior de las escuelas).
- Agresiones contra las personas (Peleas entre alumnos, agresiones verbales y físicas contra adultos, problemas sexuales, drogas).
- Autoviolencias (suicidio).
- Ausentismo.

Los resultados principales indican que la problemática de la violencia escolar está más presente en los colegios que en los liceos[25]. Pero estos informes, que utilizan indicadores de crímenes y delitos, permiten captar sólo una parte del problema. Estas limitaciones obedecen a los criterios de selección de la muestra, ya que ésta estuvo conformada a priori por establecimientos con problemas. Además, la construcción metodológica no permite dar cuenta de la frecuencia de los hechos, no pudiéndose establecer si la violencia en esos establecimientos es un hecho cotidiano u excepcional (Debarbieux, 1996).

25 En el sistema educativo francés los colegios (*collèges*) comprenden la enseñanza de secundaria elemental. En tanto lo liceos (*lycées*) brindan la enseñanza secundaria superior.

Posteriormente, fueron llevados a cabo otros relevamientos, entre los que se destacan el *Informe Leon* (1983) y, más recientemente, un reporte titulado *La violence à l'école*, en donde se presenta un informe de la situación en 1994. Este último informe realizado por Fotinos (1995), muestra la confirmación de que el fenómeno se encuentra más presente en los colegios. Además, pone en evidencia la baja presencia de agresores externos a la escuela, y pone de relieve las bajas tasas de delincuencia escolar relevadas en relación al número total de alumnos.

Respecto a estos informes, Debarbieux sostiene que las cifras de la educación nacional son incompletas e insuficientes para el análisis del fenómeno.

El otro organismo productor de estadísticas es el *Ministerio del Interior*. Estas estadísticas elaboradas a partir de 1993 permiten obtener una mejor visión de conjunto respecto al conjunto de violencias escolares penalizables.

Los indicadores privilegiados en estas estadísticas fueron:

- las agresiones físicas sufridas por los alumnos;
- las sufridas por los docentes; y
- las degradaciones y robos cometidos contra las personas y el establecimiento.

Los datos obtenidos muestran que la violencia escolar es relativamente moderada, registrándose 771 hechos de golpes y heridas voluntarias sobre alumnos y 210 sobre docentes[26]. Estos datos permiten argumentar que la escuela está protegida de los crímenes y delitos determinados por el código penal. Por otra parte la comparación de estas estadísticas con otras vinculadas a violencia juvenil permite observar que "*...el número de crímenes y delitos constatados en el medio escolar sigue la evolución global de la delincuencia juvenil*" (Debarbieux, 1996:55), aunque varían tanto en relación a los porcentajes como a su valor absoluto.

---

26 Para ser considerados estos golpes y heridas deben generar una interrupción temporal del trabajo de más de 8 días.

Los datos revelan que los hechos contra los alumnos alcanzan un total de 1999. La mayoría de éstos se trata de extorsiones, de golpes y heridas, y en menor medida de atentados a la moral. En relación a las acciones contra los docentes y los establecimientos, las degradaciones voluntarias (vandalismo o depredación) y los robos representan la mayoría de los casos.

Analizando estos datos, Debarbieux argumenta que la violencia escolar no puede ser comprendida a través de los indicadores de crímenes y delitos, tornándose necesaria la construcción de indicadores que puedan dar cuenta de las formas de violencia nominadas como *incivilidades*, concepto que remite a hechos que

> "...no son forzosamente penalizables, implican una amenaza contra el orden establecido, trasgrediendo lo códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas costumbres. Estos son intolerables por el sentimiento de no respeto que inducen sobre quien los sufre (...) La incivilidad es la revelación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza sobre uno mismo y sobre los otros" (Debarbieux, 1997a:19).

Las incivilidades dan cuenta de manera más pertinente de las violencias cotidianas insertas en las interacciones sociales (Debarbieux, 1996).

Investigaciones empíricas

Como mencionábamos en párrafos anteriores, a partir de 1994 y por iniciativa conjunta del Ministerio de Educación nacional y del Ministerio del Interior, se lanzó un extenso programa investigaciones empíricas acerca de las violencias escolares. Estas investigaciones presentan formas de abordaje del fenómeno variadas, tanto en sus aspectos conceptuales como en sus formas metodológicas. A continuación describiremos algunas de las principales conclusiones obtenidas en esta serie de estudios.

El trabajo de Eric Debarbieux (1997a), quien dirige el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, se llevó a cabo en el marco del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burdeos II[27]. El autor plantea que la violencia ocupa un lugar central en la sociología francesa de la inseguridad. El debate del fenómeno se plantea alrededor de dos grandes ejes. Por un lado, se ubica el problema de la delimitación del fenómeno, en la cual confrontan las visiones más restringidas, que la limitan a los crímenes y delitos, y las definiciones más abarcativas que integran un conjunto de victimizaciones más tenues, designadas a través del concepto genérico de incivilidades.

El otro eje de discusión gira en torno a la comprensión del fenómeno: o bien este presenta una extensión general, dando cuenta de una crisis global, o bien, las condiciones socioeconómicas explican el fenómeno.

Dentro de este debate el posicionamiento de Debarbieux es partidario de una definición abarcativa recurriendo al concepto de incivilidades (aunque no abandona la categoría de crímenes y delitos) e intenta dar cuenta de la incidencia de los condicionantes sociales en relación a la comprensión del fenómeno.

El estudio de la violencia en el presente trabajo se centra sobre tres indicadores:

- *Indicadores de victimización y de delitos*: busca dar cuenta de las acciones de extorsión, robos, golpes, racismo e insultos sufridas por los sujetos.
- *Indicadores del 'clima escolar'*: persigue indagar las relaciones de los alumnos entre sí; de éstos con los maestros; las relaciones entre los adultos; y las relaciones con el saber y la escuela. A partir de este indicador, el autor construye un índice de clima escolar a partir de las siguientes preguntas: ¿Cómo encuentra su colegio? ¿Cómo es el ambiente entre alumnos? ¿Cómo son las relaciones con los profesores? ¿Cómo son las relaciones con los otros alumnos? ¿Cómo

27 Dicha investigación fue realizada en Francia en el año 1996.

encuentra el barrio en donde esta inserta la escuela? ¿Cómo se aprende dentro de la escuela?

- *Indicadores de inseguridad*: buscan indagar la violencia y agresividad percibidas. Se centran en las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Existe violencia dentro de la escuela? ¿Existe agresividad entre los profesores y los alumnos?

Por su parte, se construyó un *Índice de precariedad escolar* ponderado por la población. Este incluye el porcentaje de alumnos de nacionalidad extranjera, porcentaje de alumnos de origen social desfavorable, alumnos con retraso de 2 o más años y población del establecimiento (número de alumnos). El autor postula que este índice tiene un valor predictivo en cuanto a las victimizaciones y al sentimiento de inseguridad. El índice se utilizó para distribuir la muestra de establecimientos a partir de variables sociodemográficas y socioeconómicas, funcionando además como variable independiente.

El objetivo general de la investigación se centró en medir el peso de los determinantes sociales de la violencia, a través de una comparación de establecimientos escolares de todos los tipos sociales[28] –urbanos, rurales, ubicados en el centro o en la periferia de las ciudades, pertenecientes al ZEP[29] y no ZEP–. La hipótesis central del trabajo plantea que existe una determinación social de la violencia escolar, distribuyéndose esta última de manera desigual según los establecimientos educativos.

El autor toma como antecedentes los trabajos de Elias (1987) y Chesnais (1981) en la medida en que dichas indagaciones ponen de relieve que en Occidente, el sentimiento de inseguridad se desarrolla dentro de sociedades en las cuales disminuye la violencia civil. A partir de esto se plantea una interpretación del fenómeno de la inseguridad a través de la teoría del fantasma, como hemos descripto ya en este capítulo; teoría que sostiene que existe una fuerte distancia entre

---

28 Estos establecimientos son distribuidos según el *Índice de Precariedad Escolar* en cinco categorías: muy favorecidos, favorecidos, medianamente favorecidos, desfavorecidos y muy desfavorecidos.

29 ZEP: zona de educación prioritaria.

las representaciones de la escuela como lugar violento y la realidad de los crímenes y delitos en el interior de los establecimientos educativos. Esta interpretación es rechazada por los trabajos de Roché (1996, citado en Debarbieux 1999) quien demuestra que la pequeña delincuencia y la degradación de las relaciones sociales son reales y determinantes en relación al sentimiento de inseguridad. Para Roché es la sociedad en conjunto la que se presenta como incivil, fenómeno ligado a la individualismo y a la desritualización de las sociedades occidentales.

Debarbieux hace suya la propuesta de Roché pero señalando la vinculación entre incivilidades y crisis económica y desempleo, poniendo de relieve el peso de los determinantes sociales tanto en referencia a los delitos como a las incivilidades.

El diseño metodológico implementado privilegió una combinación de lógicas de investigación, proponiendo una aproximación comparativa de la violencia en el medio escolar. La muestra estuvo centrada sobre escuelas elementales, colegios y liceos. Fueron interrogados 14.316 alumnos dentro de 86 establecimientos escolares: 33 escuelas primarias (1.935 alumnos), 40 colegios (9.774 alumnos) y 13 liceos (2.607 alumnos).

El abordaje cuantitativo se realizó a través de un cuestionario, que se propuso indagar sobre un número importante de variables tales como edad, sexo, clase, lugar geográfico de residencia, violencia percibida, extorsión, droga, ambiente general dentro del establecimiento, relaciones con los docentes, la dirección, las relaciones entre los alumnos, las relaciones con el barrio, entre otras. El abordaje cualitativo se apoyó en entrevistas individuales y en grupos de mediación sociológica, construidos a partir de las entrevistas. Según el autor, estos grupos permiten pensar los problemas estudiados en relación con otras escuelas, comparando la situación local con una muestra nacional.

Las principales conclusiones dan cuenta de que la violencia en el medio escolar es bastante limitada; por otra parte, ésta no es igualmente repartida, siendo las escuelas más

desfavorecidas las que mayores índices de mal clima escolar y mayores tasas de victimizaciones presentan. A partir de la indagación se pudo establecer que las formas de violencia delictual son raras, en tanto las incivilidades son lo que marcan mayormente el sentido de la violencia escolar. El sentimiento de violencia de los alumnos está en función de la tipología social de los establecimientos. "*La desigualdad social es también desigualdad ante el riesgo*" (Debarbieux, 1997a:32), es decir que la concurrencia a escuelas muy desfavorecidas –o desfavorecidas– aumenta las posibilidades de los alumnos de ser victimizados, o de estar expuestos a un peor clima escolar.

El trabajo de Ballion (1997) se interroga por las formas de trasgresión, cómo éstas son generadas y percibidas dentro de los liceos franceses. Frente al problema de la transgresión tres categorías de establecimientos pueden ser construidas:

- *Los establecimientos de alto nivel de éxito escolar*. Agrupan a las clases sociales altas y medias, en ellos existe una cultura institucional fuerte, un cierto número de principios de comportamiento. Los alumnos manifiestan un alto grado de conformidad institucional que es facilitado por el conocimiento de los códigos; una especie de patriotismo escolar (prestigio de pertenecer a una institución con una buena imagen exterior) y un fuerte compromiso del personal.
- *Los establecimientos medios*. Estos establecimientos son medios en relación a los resultados que obtienen como al origen social de sus alumnos. Éstos son vistos por los alumnos y sus familias no como instituciones sino como organizaciones prestadoras de servicios, de acuerdo a una posición de consumidor. La heterogeneidad social de los alumnos genera la ausencia de una cultura común. La referencia a las reglas es fluctuante. Las transgresiones adquieren formas blandas y éstas, más que expresar una contestación al orden escolar, ponen de manifiesto una forma de evitarlo. Las transgresiones más frecuentes son: ausentismo, falta de trabajo escolar, bullicio permanente en clase.

- *Los establecimientos que albergan a una población difícil*. Si en los establecimientos de la primera categoría el ajuste cultural es fuerte, en la segunda es borroso, en este grupo de establecimientos hay una clara ruptura. Los alumnos no sólo no reconocen el código social y escolar sino que valorizan su propia cultura, esto es, la de ser adolescentes de las periferias populares. En estos establecimientos se observa una lucha por la imposición de las reglas de juego. Aquí la violencia se añade a las formas más blandas de transgresión: violencia física entre alumnos (la violencia verbal está inscripta dentro de la normalidad), los insultos hacia el personal, las agresiones de origen externo contra los bienes y las personas.

Como conclusión el estudio muestra que se produce una diferenciación escolar y social. Dos dimensiones tienen un fuerte efecto de diferenciación:

- *Calidad de funcionamiento*: mayores problemas disciplinarios, menores avances dentro del dominio de los derechos de los alumnos y de la participación de los alumnos en la vida institucional.
- *Factores socioculturales que afectan al establecimiento*: la pertenencia social de los alumnos, su nacionalidad, la posición del establecimiento dentro del espacio (ciudad, periferia, medio rural), la calidad sociocultural de su medio inmediato (zona atractiva para los alumnos, neutra, desfavorecida, peligrosa).

Así por ejemplo, los liceos considerados "fuertes" –con alto nivel de éxito escolar– tienen la mayor tasa de alumnos hijos de intelectuales y de cuadros superiores, en tanto a los liceos "débiles" –con bajo nivel de éxito escolar– acuden hijos de obreros y alumnos extranjeros. Por otra parte la distribución espacial de los liceos también es sumamente significativa: la mayoría de los liceos fuertes y medios están situados dentro de la ciudad contra un porcentaje bastante menor de los débiles; la mitad de éstos están situados en las afueras de una gran ciudad, en tanto que solamente el un porcentaje mínimo de

los liceos medios y de los liceos fuertes se encuentran en las periferias.

Esta misma estructura se manifiesta en relación a las transgresiones; es decir, los liceos fuertes y los medios están protegidos de las disfuncionalidades establecidas por las graves transgresiones. El siguiente cuadro ilustra claramente esta afirmación:

Cuadro 1. Las transgresiones según los directores en función del nivel escolar del liceo[30].

Proporción de directores que dicen que el fenómeno es preocupante dentro de su establecimiento				
Transgresiones	**Liceos "débiles" Menos de 70% de admisión al bachillerato**	**Liceos "medios" De 70% a 80% de admisión**	**Liceos "fuertes" Más de 80% de admisión**	**Total**
Ausentismo	79,1	76	35	64,7
Robo	41,7	56	25	42
Insolencia respecto de los adultos	45,8	12	-	21,6
Drogas	16,7	20,8	5	12,6
Vandalismo	20,8	8	5	12,5
Violencia	20,8	-	-	8
Alcohol	4,2	16	-	6,8
Extorsión	8,3	4	5	4,5
Racismo	4,2	-	-	1,1

Por último, describiremos el trabajo realizado por Cécile Carra y François Sicot (1997) que aplica encuestas de victimización. Según los autores este tipo de encuesta permite superar una serie de problemas referidos a lo que se denomina

30 Cuadro extraído de R. Ballion (1997:58).

la *cifra negra* de los crímenes y delitos[31], contando con un informante privilegiado: *la víctima*. El punto de vista de las víctimas permite acceder a varios aspectos importantes de la violencia: las circunstancias donde estos fenómenos se producen, las reacciones de las víctimas, las consecuencias de estos actos. Los autores sostienen que las dificultades que surgen al intentar definir la violencia son el resultado del carácter subjetivo y normativo de la misma. "*Ella es siempre apreciada en referencia a las normas socioculturales*" (Carra y Sicot, 1997:67).

Las encuestas de victimización permiten captar la relatividad inherente a la noción de violencia. Dicha encuesta fue realizada en el año escolar 1994-1995 dentro de los colegios de Doubs (Francia) aplicándose sobre una muestra representativa. La encuesta consistió en dos amplios cuestionarios administrados a 2.855 alumnos, repartidos dentro de 21 colegios con los siguientes objetivos: registrar las victimizaciones y detectar las víctimas de violencia. Además, se buscó recurrir a datos sobre los establecimientos que permitieran explicar las tasas de victimización. El segundo cuestionario se aplicó a 1.300 alumnos repartidos en 13 colegios con el objetivo de profundizar los datos sobre la naturaleza de los hechos incriminados, las circunstancias en que se manifiestan, las consecuencias sobre los alumnos victimizados y el tratamiento del hecho.

El objetivo central del trabajo fue captar las diversas manifestaciones de la violencia en la escuela, cómo éstas eran calificadas por los alumnos de los colegios, lo que les permitió a los investigadores construir categorías más cercanas a la visión de los actores. Entre estas manifestaciones se pueden señalar: la falta de respeto, la fractura de relaciones persona-

---

31 Este término suele hacer referencia a las limitaciones que presentan las estadísticas oficiales. Las estadísticas policiales por ejemplo presentan un claro límite: existe una distancia entre la criminalidad real (infracciones que comete realmente una población X), la criminalidad aparente (conjunto de infracciones relevadas por la policía y las fiscalías) y la criminalidad legal (infracciones legalmente sancionadas).

les, los robos, el chantaje, las peleas, el racismo, la extorsión, las agresiones o el acoso sexual.

Del análisis de los datos se obtuvo la siguiente descripción:

- Los principales hechos de los cuales los alumnos dicen ser víctimas son los siguientes: faltas de respeto 47,8%; ruptura de relaciones personales 27,7%; robos 23,7%; chantaje 15,8%; peleas 15,6%; racismo 9,7%; extorsión 4,3%; acoso/abuso sexual 2,8%.
- Las formas de violencia más frecuentes en la escuela pueden ser caracterizadas como incivilidades.
- La victimización varía fundamentalmente en función de dos variables demográficas: el sexo y la edad. Produciéndose una sobre representación de las victimizaciones en los alumnos varones de 12 y 13 años.
- Las otras variables sociodemográficas intervinientes de manera significativa son la situación matrimonial de los padres y su nacionalidad. Los alumnos que tienen a sus padres separados o divorciados son sobrevictimizados (6 de cada 8 victimizaciones).
- En cuanto al origen socio profesional, éste pesa poco en la explicación de la victimización.
- Las victimizaciones además varían en función del tiempo y el lugar. Estas se reproducen mayormente durante el tiempo escolar, en las horas de clase, de recreación, dentro de las escaleras y corredores de los colegios.
- Todas las victimizaciones, a excepción de la extorsión (69% de los casos se producen en el camino de ida o de vuelta a la escuela), se producen mayoritariamente en el interior de la escuela.
- Es importante remarcar que una gran proporción de victimizaciones se produce durante los tiempos informales. "*Todo pasa de hecho como si la ley de los alumnos tuviera la oportunidad de sustituir a la ley del establecimiento (...) el gesto y la palabra son los menos controlados por la institución*" (Carra y Sicot, 1997:72).

- Los agresores no son mayormente desconocidos por las víctimas. Si bien en un gran número de victimizaciones los agresores son en primer lugar alumnos más grandes (36% de los casos), un número importante de éstos pertenecen a la misma clase escolar de la víctima (26% de los casos). La excepción a esto último la encontramos en las victimizaciones por extorsión en donde un tercio de las víctimas no conocía a su agresor.
- Por último, cabe señalar que los docentes son implicados como agresores en un 6% de faltas de respeto y en un 15% de actos de racismo.

Por otro lado, el cuestionario permitió indagar las formas de respuesta a la violencia. La investigación se propuso indagar qué es lo que hacían los alumnos ante las victimizaciones. Para ello los autores construyeron un índice de *conductas esquivas*[32] (*indice d'évitement*). La distribución de este índice muestra que este tipo de conductas son frecuentes: el 51% de los alumnos tiende a evitar ciertos espacios escolares. Este índice desciende con la edad y es poco sensible a las variables de sexo u otras variables sociodemográficas. Este fenómeno es a la vez general y relativamente estable y pone en cuestión la imagen de un establecimiento escolar como lugar seguro.

En cuanto a las conclusiones se destacan las variaciones bien marcadas entre colegios respecto a la victimización. Así se registra una variabilidad de 11 puntos para la agresión o el acoso sexual, hasta 33 puntos para las faltas de respeto. En cuanto a la jerarquía de las victimizaciones las faltas de respeto son las más frecuentes y el acoso / abuso sexual la menos manifiesta. Al respecto hay que señalar que ciertos colegios son siempre sobrerepresentados y otros subrepresentados en relación a las tasas medias de victimización, cualquiera sea la victimización considerada.

Los autores sostienen como hipótesis que la violencia escolar de los colegios se explica por un fenómeno de *porosidad*

32 El índice se construyó a partir de los siguientes interrogantes: Dentro del colegio, ¿evitas a ciertas personas? ¿Es frecuente que evites alguno de los siguientes lugares? ¿Evitas llevar al colegio dinero u otros objetos?

de la escuela respecto al medio social donde esta se encuentra ubicada. Al respecto son importantes las diferencias de victimización entre los colegios rurales y los urbanos, siendo estos últimos sobrevictimizados en relación a los primeros. Con relación a la violencia escolar de los establecimientos urbanos, la encuesta de victimización permite relevar algunos datos para analizar el tema de la porosidad. Al respecto el lugar de ocurrencia de los hechos y el origen de los agresores permiten saber si la violencia se produce en el establecimiento o si ésta es importada del medio. Analizando los datos se observa que un 20% de las victimizaciones ocurridas en los colegios urbanos son producidas en el exterior del establecimiento, mientras que en los colegios rurales la cifra desciende al 7,5%. En cuanto a los agresores en los colegios urbanos, éstos son externos en el 6,2% de los casos, contra el 2,2 de los colegios rurales.

Pese a esto, el medio no es en sí mismo un factor de violencia. Por ejemplo, dos establecimientos situados en el mismo medio urbano no son expuestos de la misma manera a la violencia urbana. La porosidad varía según los establecimientos. En cuanto a la estructura de población, los datos revelan que la violencia en la escuela es explicada en primer lugar por esta variable, pero no explican toda la variación de las tasas de victimización; que además varían en relación al clima escolar de los establecimientos.

En resumen, los autores sostienen que

> "La correlación entre victimización y mal clima escolar –medido por los indicadores de sentimiento de injusticia y conflicto– muestra que la violencia no es un problema surgido de ninguna parte. Si él se explica por una parte por la violencia del medio, él es así enteramente ligado al funcionamiento del establecimiento, a su organización" (Carra y Sicot, 1997:80).

Del análisis de las investigaciones realizadas en Francia se desprende la fuerte impronta sociológica en la construcción del objeto, marcada por el intento de dar cuenta de la incidencia de los factores estructurales, pero sin dejar de lado los factores ligados a la institución escolar; buscando una interpretación

de la violencia escolar que integre ambos niveles de análisis, para dar cuenta de la complejidad del fenómeno. El peso está puesto en la comprensión del punto de vista de los actores, muy especialmente en recuperar la voz de los estudiantes y las formas invisibilizadas de la violencia en el espacio escolar.

Antecedentes en la construcción de las violencias en el espacio escolar de Brasil

El caso brasilero resulta sumamente interesante por tener uno de los desarrollos más importantes en la temática de la violencia escolar en América Latina. Desigualdad y delito estarían en la génesis de la construcción del objeto en este país.

Según Sposito (2001) pueden identificarse dos grandes líneas de investigación:

a) Un primer grupo de investigaciones están enfocadas principalmente como diagnósticos de carácter general dentro de ámbitos locales y presentan información descriptiva sobre la frecuencia de los episodios en varias ciudades brasileñas. Si bien no ofrecen un marco teórico-interpretativo sobre el fenómeno, ofrecen indicadores importantes sobre las relaciones entre violencia y escuela. Éstas han sido desarrolladas mayoritariamente por Organismos Públicos y ONG.
b) El segundo grupo reúne el conjunto de trabajos realizados a nivel de estudios de postgrado y por equipos de investigación vinculados a las Universidades. La temática de la violencia se integra al área de Educación y se consolida como objeto de preocupación tardíamente.

La violencia escolar irrumpe en el espacio público: la década de los ochenta

En los inicios de los años 80 se produce un incremento de la demanda de seguridad por parte de los habitantes de las zonas urbanas periféricas, tornándose visible el fenómeno

de la violencia escolar, en especial en la enseñanza pública. Bajo este contexto el tema de la violencia, que encontró fuerte repercusión en los medios de comunicación, se indagó a través de actos de depredación[33] de los edificios escolares y por la invasión de sujetos ajenos a la institución en los períodos de ocio (Sposito, 2001). El otro tema de indagación se vinculó a las prácticas autoritarias de las instituciones educativas, no siendo puestas de relieve las formas de sociabilidad entre los alumnos, sino más bien eran criticadas las prácticas internas de los establecimientos educativos productores de violencia simbólica. El momento histórico, marcado por la coyuntura democrática, buscaba construir una institución educativa menos autoritaria y más abierta en sus prácticas destinadas a mejorar las condiciones de permanencia de los alumnos de los sectores populares.

En el transcurso de la década del 80 el tema de la seguridad se expande con los incrementos de las acciones del crimen organizado y del narcotráfico, aumentando la criminalidad y el sentimiento de inseguridad, en especial en los barrios periféricos. Pero, a principios de los 90 el problema de la violencia escolar, que seguía siendo abordado desde las prácticas de depredación de las instituciones, empieza a ser observado en relación a las interacciones de los grupos de alumnos, indagando en las formas de sociabilidad de los jóvenes. En ese período el crecimiento de los gobiernos municipales y estatales en manos de las agrupaciones de centro-izquierda coincide con el incremento de políticas públicas preocupadas por la reducción de la violencia. El tema de la seguridad pasó a finales de los 90 a ser el centro de todas las plataformas político partidarias (Sposito, 2001).

Si nos remitimos a las cifras estadísticas en relación a las muertes por causas externas[34] es significativo su incremento,

---

33 En las investigaciones brasileñas se suele utilizar frecuentemente el término *depredación*. Este concepto se refiere a actos de vandalismo que implican roturas o deterioro sobre las instalaciones escolares y que son ocasionados intencionalmente.

34 En la categoría de *muertes por causas externas* se agrupan las muertes por homicidios, por accidentes de tránsito y por suicidios (Weiselfisz, 2000).

en especial para la población de entre 14 y 25 años. Según Waiselfisz (2000):

> "...en 1980 las causas externas ya eran responsables por más de la mitad (52,9%) del total de muertes de los jóvenes del país. Diez u ocho años después, en 1998, ese porcentaje se elevó (...). Arriba del 2/3 de los jóvenes (67,9%) mueren por causas externas (...) fundamentalmente por homicidios" (p. 30).

En este último rubro destaca que en el tiempo transcurrido entre 1989 y 1998 se produjo un incremento del 45,5% en relación a los homicidios (Weiselfisz, 2000).

En cuanto a la producción académica, en el transcurso de esta década se encuentran las investigaciones de Guimaraes, Aurea (tesis de Maestría y de Doctorado de 1984-1990, respectivamente). Estos trabajos están centrados en aproximaciones cualitativas (observaciones y entrevistas), cuyo eje está puesto en las unidades educativas. Se trata de estudios que privilegian la violencia que emana de las prácticas educativas –apartándose del tema de la seguridad–, consideradas autoritarias y por lo tanto estimuladoras de un clima agresivo.

Las principales conclusiones a las que llegó la autora en sus indagaciones ponen en evidencia que el fenómeno de la violencia estaba presente tanto en las escuelas fuertemente rígidas y jerarquizadas, como en las permisivas y desorganizadas. Por otro lado, se verificó que la intervención policial y la vigilancia sobre las escuelas disminuían los índices de depredación escolar, al tiempo que se incrementaban las peleas físicas entre los alumnos.

Violencia escolar en la década de los noventa

Algunas ONG, entidades de profesionales de la educación (sindicatos docentes) y algunos organismos públicos realizan diagnósticos e investigaciones de índole descriptiva, básicamente a través de encuestas extensas aplicadas a jóvenes habitantes de las grandes urbes.

Entre las investigaciones no gubernamentales, se destaca la impulsada por UNESCO, que realiza a partir de 1997 una encuesta nacional de jóvenes en 14 capitales de estados. Su principal objetivo es dar cuenta de las conductas violentas de los jóvenes, focalizando su mirada también sobre los sectores medios, intentando romper con la asociación extendida entre violencia y sectores populares. Algunos de los resultados destacan que los jóvenes están relacionados con mayor frecuencia que las jóvenes en situaciones de agresión física, discusiones y amenazas; siendo las discusiones la conducta más frecuente. Las agresiones físicas sólo involucraban al 28% de los alumnos y al 7% de las mujeres. A su vez, la escuela era considerada por el 37% de los alumnos como "no siendo" un lugar violento; en tanto que la familia era el lugar mayormente denominado como no violento por el 75% de los entrevistados. Otro dato relevante fue que en el relevamiento realizado en Río de Janeiro los jóvenes de los estratos sociales más elevados relataban mayor número de amenazas y de agresiones físicos que los de estratos populares.

El único relevamiento nacional que encuestó a docentes fue realizado en 1998. Las situaciones que éstos identificaron como más frecuentes fueron: las depredaciones (robos de patrimonio escolar), agresiones físicas entre alumnos y agresiones de alumnos contra profesores. En este estudio no se encontró correlación entre los niveles de desarrollo socioeconómico del Estado y los índices de depredación. Por otro lado, se verificó que los establecimientos de mayor tamaño eran más susceptibles a estas prácticas, en especial los ubicados en las ciudades capitales. También se puso en evidencia que el mayor despliegue de recursos de seguridad en el interior de las escuelas públicas coincide con los mayores problemas de vandalismo. Las prácticas de agresión se dan mayoritariamente en establecimientos grandes, ubicados preferentemente en las capitales.

Se puede argumentar que en el transcurso de los años 90 se producen cambios en los patrones de violencia en las escuelas públicas: ya no sólo se observan prácticas de vandalismo (que continúan ocurriendo), sino que también se manifiestan agre-

siones interpersonales sobre todo entre los alumnos, siendo las amenazas y las agresiones verbales las más frecuentes. Aquí podemos preguntarnos si este cambio representa un cambio en los patrones de conducta de los sujetos o bien una ampliación de la definición de violencia a través de las investigaciones produciéndose un cambio en la conceptualización de la violencia escolar.

En este contexto emergen los primeros relevamientos sobre victimización en el ámbito escolar poniéndose de manifiesto las modalidades más frecuentes de victimización: en primer lugar, aparecen los robos de pequeños objetos, seguido de las amenazas, la rotura de objetos personales y la agresión física de parte de otro alumno.

En este período, parte de las investigaciones académicas (tesis de Doctorado y Maestría) también comienzan a indagar las relaciones entre la violencia que se manifiesta en los barrios periféricos de los centros urbanos, en especial los dominados por el narcotráfico, y la vida escolar. Estos trabajos dan cuenta de la influencia del aumento de la criminalidad y la inseguridad sobre los alumnos y sobre el clima escolar. En una investigación de corte cualitativo etnográfico, se describe a la institución escolar como espacio de disputa entre grupos de jóvenes pertenecientes a bandas rivales. La lógica del tráfico de drogas busca expandir su radio de acciones, invadiendo el espacio escolar e impidiendo el desarrollo de las funciones de enseñanza. Muchas de estas investigaciones reconocen que el tráfico de drogas y la disputa por territorios (asociada al primero) son considerados como los grandes factores que causan la violencia en la escuela. Además, estos estudios reconocen los efectos de la naturalización de la violencia sobre la sociabilidad de los alumnos y de las tensiones de los alumnos entre sí, y de éstos con los docentes, que afectan el conjunto de la actividad escolar.

Otras investigaciones académicas dan cuenta de la violencia en el barrio y su incidencia sobre la vida escolar. Se puede observar que en áreas fuertemente marcadas por la tasa de homicidios, el clima de miedo invade las rutinas escolares. Por otra parte, las prácticas violentas de menor intensidad, que

ocurren por ejemplo en las familias, producen un fenómeno de normalización o banalización de la violencia.

Algunos investigadores, además, centraron su análisis en las percepciones de la violencia por parte de los docentes y de los alumnos. En estos estudios se observa un predominio de las agresiones verbales, situación que no siempre es reconocida como violenta. Las percepciones de alumnos, docentes y padres, asocian más frecuentemente la violencia a la coacción física. A su vez, comienzan a realizarse estudios sobre la constitución de la identidad en adolescentes que experimentan violencia cotidiana y procesos de estigmatización al interior de la escuela. En muchos de estos jóvenes se observan estrategias para afrontar la violencia tendiendo a rechazar formas de sociabilidad grupal. Estos jóvenes, que a su vez son estigmatizados por residir mayoritariamente en *favelas* (barrios de emergencia), con frecuencia utilizan esta estigmatización para imponerse sobre sus pares ya sea por medio de amenazas o por el uso de la fuerza. En estos casos la violencia manifiesta en la escuela no es exclusivamente escolar; el ejercicio de la violencia es menos una reacción contra la institución, que una demarcación de los espacios de poder, una afirmación de la identidad y del derecho a ser reconocidos quienes son estigmatizados (Araujo, 2001; Guimaraes y De Paula, 1992).

Otra línea de indagación pone el énfasis en el deterioro y la sensación de caos del clima escolar. Desde esta perspectiva, se retoman los aportes de los estudios franceses en relación al concepto de *incivilidades.* Las principales conclusiones ponen de manifiesto que estas incivilidades no se transforman a lo largo del tiempo en delitos mayores o incluso crímenes remarcados en el código penal (Tabares dos Santos, 2001; Cardia, 1997).

Por último, cabe mencionar el estudio de Camacho (2001) en donde se busca lanzar una mirada sobre la vida escolar de adolescentes de clases medias y de sectores de las élites, en dos escuelas de la ciudad de Vitoria-Espíritu Santo, una pública y otra privada. La investigación, de naturaleza eminentemente cualitativa, también se valió de datos cuantitativos. El estudio permitió constatar que en las dos escuelas investigadas las

acciones socializadoras inciden mucho más sobre el aspecto pedagógico (transmisión de contenidos curriculares) que en la propuesta educativa (pautas de convivencia, normas morales), que es dejada en segundo plano.

La falta de alcance de la acción socializadora sobre el ambiente relacional promueve la emergencia de brechas que permiten a los alumnos la construcción de experiencias escolares, dentro de ellas, la experiencia de violencia. Con todas semejanzas y diferencias entre las dos escuelas indagadas, se observó que el punto decisivo de convergencia entre ambas es la presencia de la práctica de violencia, aunque en intensidades distintas y con aspectos envueltos por sutiles especificidades.

El Observatorio de Violencias en las Escuelas: un punto de inflexión

A partir del 2002 se profundizan las indagaciones con propósito explícito de generar relevamientos a nivel federal. A finales de ese año se crea el Observatorio de Violencias en las Escuelas[35], producto del acuerdo entre la Universidad Católica de Brasilia y UNESCO Brasil. La función del observatorio se centra en producir estudios, de manera sistemática y continuada, sobre la evolución de esta problemática social. Sus objetivos principales reposan sobre cuatro ejes: investigación sobre las violencias en las escuelas, sensibilización de la ciudadanía en torno a la cuestión, contribución a la elaboración de políticas publicas de prevención del fenómeno y publicación de información para la comunidad académica y el público en general.

Cabe señalar que la presencia de la UNESCO no es nueva en torno al fenómeno de la violencia ya que la entidad venía financiando desde 1997 una serie de estudios vinculados a la juventud en relación a la violencia y la ciudadanía[36], desta-

35 A propósito se puede consultar la pagina del Observatorio: http://www.ucb.br/observatorio/.

36 Algunos de los libros publicados por UNESCO son los siguientes: *Juventude, Violência e Cidadania nas Cidades da Periferia de Brasília* (1998);

cándose la publicación *Violências nas Escolas* (2002) bajo la dirección de Miriam Abramovay.

Resumiendo los aportes de investigación del campo socioeducativo del caso brasileño se puede mencionar, en primer lugar, que la escuela está siendo permeable a las formas de violencia social que en la actualidad adquieren un cuadro complejo. Esto se observa principalmente en las investigaciones que muestran la incidencia de los grupos criminales y del narcotráfico en la cotidianeidad escolar. Igualmente, cabe destacar que la irrupción de la violencia social en la institución educativa no explica la complejidad del fenómeno de la violencia escolar. En segundo, lugar, en los estudios se resalta la incidencia del fenómeno de la violencia escolar en relación con el incremento de la matrícula del nivel secundario, especialmente la escolarización masiva de sectores populares con condiciones precarias de vida. Esto sumado en los análisis a la crisis económica y a los cambios en el mercado de trabajo que incide en la articulación entre la escuela y los proyectos de los sectores populares. La escuela no es vista hoy, por estos sectores, como un canal directo de movilidad social ascendente; cuestionándose así en parte su eficacia simbólica y socializadora.

Antecedentes en la construcción de las violencias en el espacio escolar en México

Podría sostenerse que México se encuentra a mitad de camino, con relación a la profundización de la investigación sobre violencias escolares, entre Brasil y la Argentina. Es decir, la investigación sobre la temática en el país azteca es relativamente reciente como en el caso argentino, aunque

---

Gangues, Galeras, Chegados e Rappers. Juventude, Violência e Cidadania nas Cidades da Periferia de Brasília (1999); *Cultivando Vidas, Desarmando Violências. Experiências em Educação, Cultura, Lazer, Esporte e Cidadania com Jovens em Situação de Pobreza* (2001); *Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: Desafios para Políticas Públicas* (2002); *Escolas Inovadoras: Experiências Bem-Sucedidas em Escolas Públicas* (2003).

se ha desarrollado fuertemente y se encuentra sistematizada, pudiéndose identificar algunos abordajes específicos, hecho que es compartido con Brasil y no con nuestro país, donde la investigación es más fragmentada.

El proceso de construcción del objeto de investigación de la violencia escolar en el caso mexicano muestra ciertas particularidades, sobre todo, en las mutaciones de sentido: *de la indisciplina a la violencia*.

Alfredo Furlán (2005) señala que las primeras investigaciones con relación al tema fueron llevadas a cabo por profesionales y académicos vinculados al sector de la salud. Estas indagaciones epidemiológicas intentaban dar cuenta de los factores asociados con la utilización de drogas. Asimismo, da cuenta de la existencia de un vacío, entre las décadas del 60 y hasta mediados de los 90, en relación a la investigación sobre indisciplina escolar, destacándose sólo algunos trabajos de tesis.

Al igual que en otros contextos nacionales, el aumento de la preocupación sobre la temática está vinculada con el incremento y la intensidad de los hechos clasificados como indisciplina. Furlán (2005) plantea que en México esta visibilidad del fenómeno aumentó especialmente en los tres últimos años de la década del 90 y a comienzos de este siglo.

Para el propósito de nuestro trabajo decidimos aludir a una serie de investigaciones, sistematizadas por Furlán (2003a) sobre el problema de la indisciplina, las incivilidades y la violencia, agrupándolas dentro de 7 ejes temáticos. Destacaremos sintéticamente las principales conclusiones de los cinco primeros ejes ya que las *investigaciones sobre medios y violencia* y *sobre menores infractores* no remiten específicamente a violencia escolar.

Eje temático 1: investigaciones sobre disciplina e indisciplina

Se trata de estudios que abordan el problema disciplinario como tema central, o bien, en ocasiones, como parte de

una problemática más amplia[37]. Son básicamente trabajos de tesis de licenciatura y de maestría; en los que se expresa disparidad de niveles de análisis y de enfoques por lo que resulta difícil agrupar conjuntamente los trabajos. Por otra parte, se constata la presencia teórica de Foucault en varios de los trabajos, algunos de los cuales no reflejan claramente las conceptualizaciones del mismo. Al mismo tiempo, la influencia de otros autores importantes es menos clara. Por último, el autor señala que

> "...la investigación de los problemas de disciplina e indisciplina corre el riesgo de abortarse antes de consolidar sus pasos, y ser absorbido por las investigaciones centradas en el problema de la violencia. (...) La preeminencia excesiva de la preocupación por la violencia puede transformarse en un obstáculo epistemológico que dificulte la confluencia polémica de perspectivas plurales" (Furlán, 2003a:46-47).

Para poner un ejemplo de este tipo de estudios, describiremos el trabajo llevado a cabo por Saucedo Ramos (2005) quien aborda desde una perspectiva cualitativa etnográfica las prácticas de posicionamiento, clasificación y exclusión que dirige el personal de un establecimiento de nivel medio hacia los alumnos del turno vespertino. La hipótesis central es que

> "...los discursos y prácticas del personal de la escuela (maestros, directivos, prefectos, trabajadores sociales) están insertos en una escala de jerarquía de poder desde la cual los alumnos son seleccionados, ubicados y descalificados. Sin embargo, los estudiantes también entran en la danza para la co-construcción del posicionamiento de su identidad y resisten o aceptan la ubicación que se les busca dar" (Saucedo Ramos, 2005:646).

---

37 Furlán incluye en este eje los siguientes trabajos: Noyola (2000); Arellano Rosales (1999); Guzmán (1988); Zubillaga Rodríguez (1998); Suárez Castillo (1998); Corona Gómez (2002); Gallegos Cerón *et al*. (1988); García Álvarez (1990); Pérez Gómez (2000); Sandoval Flores (1998); Martínez Real (1998); González Cuevas, Benítez Ontiveros y Aguilera Madrigal (2001); Castro Montoya (2000); Cerda (1992); Saucedo Ramos (1998).

Entre las conclusiones más relevantes a las que arribó dicho estudio se menciona que el discurso de los maestros expresa dos prioridades: el desempeño académico y la conducta escolar.

> "El imaginario de los docentes continúa fuertemente centrado en la necesidad de tener estudiantes tranquilos, fáciles de manejar, atentos a las clases y los alumnos que no caen en ese tipo de expectativas son ubicados como problemáticos" (Saucedo Ramos, 2005:662).

El funcionamiento de la escuela pone en evidencia que los criterios de selección y clasificación de los alumnos en relación a la división entornos vespertinos y matutinos responden al imaginario del "buen alumno". El turno vespertino aglutina a un número mayor de alumnos que no cumplen con el imaginario del alumno esperado. Según Saucedo Ramos (2005)

> "...el turno vespertino funciona como lugar de castigo para determinado tipo de alumnos y los discursos y prácticas del personal de la escuela se dirigen a confirmar y sedimentar su identidad como problemáticos" (p. 662).

Se observa una tendencia del personal de la escuela es tomar como referentes centrales las formas de actuación de los alumnos que encajan dentro de los problemas, de lo indeseable y no perciben los aspectos positivos que pueden tener los estudiantes. Al mismo tiempo, dichos discursos orientan las motivaciones y formas de actuar de los maestros en las interacciones dentro del aula. Según los maestros, los problemas en el aula emergían por la situación familiar de la que provenían los alumnos, por las características de la etapa que estaban viviendo y por las historias particulares que lograban construir sobre ciertos estudiantes. En tal sentido, los maestros no podían imaginar formas alternativas de manejo de los alumnos del turno vespertino porque pensaban que las soluciones se encontraban en otro lado, en las familias o en el departamento de orientación escolar. Ellos no veían que tenían expectativas menores de los alumnos, que les exigían

un menor desempeño, que se dirigían a ellos con determinados discursos de posicionamiento de la identidad o que los excluían del trabajo escolar por su mal comportamiento. No percibían que sus formas de interactuar se ajustaban de determinados modos al comportamiento de los alumnos, con lo cual también contribuían a la creación y mantenimiento de los problemas.

Desde la perspectiva de los alumnos, el estudio muestra que éstos conocen lo que se dice de ellos en la escuela y saben que se les tratará de cierto modo si incurren en conductas no toleradas. Pero ellos también construyen sus propias elaboraciones discursivas y sus maneras de ubicarse ante el posicionamiento de su identidad señalado por el personal de la escuela.

Podemos afirmar de un modo general que las investigaciones cualitativas que englobamos en este eje de disciplina/indisciplina concuerdan en señalar que los alumnos problemáticos –que han sido expulsados de establecimientos o que han repetido por cuestiones asociadas a su conducta en la escuela– comparten, por lo general, una identidad colectiva donde tiene un peso predominante su origen social, de género o de raza, desde la cual enfrentan, rechazan o se acomodan a las formas culturales que la escuela les ofrece. A la vez, comparten elementos de trayectorias de exclusión tanto previas a su ingreso a la secundaria como durante su estancia en la misma.

Aún bajo esta constatación, lo que resulta significativo del estudio de Saucedo Ramos (2005) es el hecho de que no todos los estudiantes responden del mismo modo a dicho posicionamiento en relación a su identidad sino que es posible encontrar formas de aceptación o rechazo que ponen en práctica.

> "Así, ante los señalamientos y descalificaciones, los alumnos en general reivindican su ser persona ya sea criticando los afanes de los maestros por apagar sus expresiones de juventud, rechazando el ser sometidos cual 'soldados' o bien rechazando identidades (que para ellos son negativas) de los alumnos bien portados. También se implican en prácticas de identidad que confirman, por un lado, el posicionamiento señalado por los maestros y, por el

otro, su necesidad de sentirse personas experimentadas que ya están practicando su ingreso al mundo de la juventud inmediata, dejando atrás las acciones infantiles. En ese sentido, aunque es cierto que los alumnos del turno vespertino son ubicados en la escuela a partir de prácticas de segregación, no por ello son víctimas pasivas de dicha ubicación. En beneficio de su propia identidad, las elaboraciones discursivas que manejan les permite posicionarse amortiguando connotaciones negativas que han escuchado sobre sí mismos y resaltando, más bien, formas valiosas sobre su ser persona" (Saucedo Ramos, 2005:665).

"A final de cuentas, la producción de las identidades de los alumnos problemáticos se logra en marcos de evaluación moral y de distribución de poder en los que los jóvenes no quedan bien parados. En ese sentido, tanto los discursos como las prácticas que identifiqué en mi estudio los colocaban en situación de exclusión escolar. Dos de ellos fueron expulsados de la escuela y los demás continuaban teniendo fuertes presiones por parte del personal, lo cual derivaba en la agudización de los conflictos. Como señala Hemmings (2000), la oposición y resistencia de los alumnos poco logra para transformar las prescripciones culturales dominantes, por el contrario, causan más daño a los propios estudiantes que al conjunto de la sociedad o a una escuela en particular" (Saucedo Ramos, 2005:666).

Eje temático 2: investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar

Respecto de las *Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar*, el trabajo de búsqueda permitió relevar tres investigaciones[38]. Este dato permite observar que la indagación de los investigadores en educación en el tema ha sido más bien escasa. Esta situación existente acerca del término "vio-

38 En este apartado Furlán agrupa los trabajos de Gómez Nashiki (1996); Corona Gómez (2002) y Palacios Abreu (2001).

lencia escolar", refleja que éste es un objeto en construcción que está alcanzando gradualmente su madurez. Aunque hay evidencias de la existencia del fenómeno en México, subsisten desacuerdos importantes en relación a su problematicidad y magnitud.

Podemos mencionar entre los estudios de este eje, el de Antonio Gómez Nashiki (2005) quien realizó un trabajo de corte cualitativo etnográfico donde analizó la forma en que la violencia se gesta, se sostiene y se reproduce en la escuela, indagando los procesos por el cual este fenómeno pasa a ser considerado como algo normal en las relaciones cotidianas.

El trabajo es llevado a cabo en dos escuelas primarias públicas del Distrito Federal, a través de entrevistas a profundidad con maestros, alumnos y padres de familia, observación en los salones de clase, diario de campo y de observación de corte interpretativo. En cuanto a la conceptualización de la violencia, en este trabajo, es interpretada como una forma de relación social concreta, referida a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar, comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad institucional.

Entre las principales conclusiones se observa la significativa aceptación de los padres respecto al castigo que los docentes inflingen a sus hijos; según el autor

> "Los entrevistados no consideran que sus hijos reciban un maltrato similar al que ellos vivieron y, paralelamente, depositan una enorme confianza en las actitudes que pueda adoptar el profesor, y esto es así porque según los testimonios indican que la violencia y el castigo corporal está en estricta relación con una idea redentora: de hacerlo por su bien" (Gómez Nashiki, 2005:713).

Por otra parte, si bien existe una prohibición explícita de los castigos corporales en las escuelas, sin embargo, de los datos obtenidos se pone en evidencia que

> "la violencia no necesariamente física –aunque está presente de manera importante–, es una forma recurrente

en las relaciones que se establecen en el aula, pero lo que llama la atención es que ante una amenaza externa, la institución muestra una enorme capacidad de respuesta para no dejar ver determinados aspectos y en parte –tal vez–, esta sea una de las razones acerca de por qué a la violencia escolar se la trata de hacer aparecer como un asunto marginal, cuando en realidad no es así. (...) podemos ver que la violencia se produce y reproduce en determinados tipos de interacciones humanas y que actúa como una espiral que recorre a toda la institución escolar. Sin embargo, el desafío es reconocer su existencia como problema social al interior de las escuelas e intentar producir una ruptura en las interacciones que se registran, es decir un cambio desde las prácticas escolares cotidianas" (Gómez Nashiki, 2005:714).

Eje temático 3: investigaciones sobre cultura estudiantil y transgresiones

Los estudios se centran en la perspectiva que los estudiantes tienen sobre las transgresiones[39], indagando los intercambios de significados que se producen en las diversas situaciones de la vida cotidiana de la escuela, y los efectos de estos sobre las experiencias escolares de los estudiantes.

Bajo el tema cultura estudiantil y transgresiones, Furlán ubicó cinco estudios de campo que se apoyan en el uso de entrevistas y observaciones, en los cuales se destacan categorías teóricas tales como: adolescencia, rebeldía, control, disciplina, trayectoria, relajo, cultura escolar, perspectivas, violencia simbólica, resistencia, poder, normatividad, expresiones afectivas y expresiones genéricas.

La cultura estudiantil no escapa a las características de toda cultura en tanto ésta es siempre contingente, parcial y provisional.

---

39 Aquí se mencionan los estudios de Palacios Abreu (2001); Rodríguez Colunga (1999); Saucedo Ramos (1998); Suárez Castillo (1998); Téllez Blanco (1999).

"Por lo tanto, la cultura estudiantil documentada en las cinco investigaciones, por su carácter contingente, bien podría ser de otra manera, ya que sólo aluden a una parte de un todo y tiene un acento provisional. No es así de una vez y para siempre, la cultura estudiantil cambia con el contexto, la experiencia biográfica –cómo se cuentan y qué cuentan los estudiantes– y con la comunidad donde está inserta la escuela de procedencia de los alumnos, todo esto le confiere la condición de requerir de una interpretación indefinida" (Furlán, 2003a:69).

Eje temático 4: investigaciones sobre el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar

Las investigaciones referidas al consumo de drogas y su relación con la violencia escolar representan en México el campo privilegiado de indagación sobre la temática habiendo comenzado a realizarse a partir de 1976 y en todos los casos enmarcadas en el terreno de la salud o de la psicología. Furlán argumenta que el peso que ha adquirido en el ámbito escolar este tipo de investigaciones justifica su inclusión dentro del campo más amplio de las violencias escolares[40].

Por su parte, variables tales como la pertenencia al género masculino y el consumo de alcohol y drogas se encuentran relacionadas con la realización de actos antisociales. Los datos obtenidos a nivel nacional muestran la correlación existente entre actos antisociales y uso de drogas. En los 90 se realizó una encuesta nacional sobre el uso de drogas en las escuelas. Este estudio sirvió como fuente de referencia para futuras investigaciones sobre la temática. Al respecto puede observarse en el siguiente cuadro la relación existente entre consumo de drogas y actos antisociales.

---

40 Aquí se destacan o trabajos realizados por los Centros de Integración Juvenil, A. C. (2000; 1999a; 1999b; 2001a; 2001b; 2001c); González-Forteza *et al*. (1998); Matsuí *et al*. (2001; 2000); Medina-Mora *et al*. (1991; 2000); Ramos-Lira *et al*. (1998); Villatoro *et al*. (1997).

CUADRO 2. Relación entre uso de drogas y actos antisociales[41]. México, 1991.

Actos antisociales	No usuarios	Usuarios
Tomar N$25 o menos	10.7%	22.6%
Tomar N$25 o más	4.4%	11.9%
Golpear a una persona	6.2%	24.0%
Participar en riñas	10.8%	35.0%
Golpear a un maestro	1.03%	5.0%
Vender mariguana	0.3%	2.7%
Vender otras drogas	0.3%	2.5%

Fuente: SEP-IMP. *Encuesta Nacional de Uso de Drogas en la Comunidad Escolar, 1991*. México, 1993.

Eje temático 5: investigaciones sobre maltrato infantil y su relación con la deserción escolar

Si bien este tema es uno de los más estudiados a nivel internacional, en México, existen pocas indagaciones sobre el tema que aparece vinculado en general con el problema de la deserción escolar[42].

> "En los estudios que se refieren en este apartado vemos un esfuerzo notable por escarbar en las situaciones que se viven en el aula y en la escuela en su conjunto, para permitir que afloren las problemáticas que por la misma desigualdad de la relación profesor-alumno (niño-niña) se mantienen ocultas, expresadas solamente en símbolos, como los dibujos y juegos infantiles o que se siguen anidando en lo subjetivo, por condiciones de miedo o indiferencia propiciados por las actitudes de los adultos sus profesores, de quienes con frecuencia los niños y

41 Cuadro extraído de Furlán (2003a:77).

42 Entre ellas se destacan los trabajos de Aguilar Mejía (2000a; 2000b); Galeana (1997). Levav *et al*. (1996); Martínez Marrufo, Muñóz Olguín y Reza Portillo (2000).

> jóvenes se quejan porque 'no nos hacen caso'" (Furlán, 2003a:108).

Las relaciones entre docentes y alumnos no se expresan en el vacío, se enmarcan en momentos histórico-sociales en los cuales las instituciones sociales pierden su sentido y legitimidad frente a los ciudadanos. Este proceso no es ajeno a la vida escolar.

Por último, queremos presentar una investigación reciente que no forma parte de la compilación realizada por Furlán. La investigación de Luz María Velásquez Reyes (2005) sobre *Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela*, que pone el foco en la experiencia escolar de estudiantes en relación con la violencia tanto la ejercida por sus pares como por los docentes. El estudio se llevó a cabo en nueve preparatorias del Estado de México. La muestra, no representativa, estuvo compuesta por 346 alumnos de bachillerato (193 mujeres y 153 hombres) que cursaban distintos semestres en nueve escuelas preparatorias de ocho municipios del Estado de México (cinco públicas y cuatro privadas); en cuanto a su ubicación cinco estaban en zonas urbanas, tres en semiurbanas y una rural. La composición socioeconómica de los preparatorianos variaba desde clase media baja hasta media alta. El prestigio de las escuelas también era diverso: dos muy prestigiosas (una privada y otra pública) y una marginal (pública, urbana, ubicada en un barrio colindante al Distrito Federal). Una de las características sobresalientes desde el punto de vista metodológico es que se construyeron narrativas autobiográficas (historias de estudiante), escritas por ellos.

La autora tomó como supuesto fuerte, que la escuela dejó de ser el lugar seguro de antaño. Ello se desprende de la lectura de los trabajos de Abramovay, para quien

> "(...) en lugar de ser un lugar seguro y de integración social, de socialización y de resguardo, la escuela se tornó un escenario de acontecimientos violentos. Ella se viene mostrando como un lugar donde las varias modalidades de violencia –físicas y simbólicas– se manifiestan de manera particularmente intensa. Esto se debe, de un lado, al

hecho de que la escuela refleja las tensiones, frustraciones y problemas que ocurren fuera de sus muros y que interfieren negativamente en la vida de la comunidad, y, del otro, los grandes discursos sobre principios y valores de la educación ya no encuentran resonancia en la sociedad. La escuela no prepara más para el mercado de trabajo, ni es la única o principal fuente de transmisión de conocimientos sobre el acervo cultural de la humanidad. Además de esto, la escuela no corresponde a la expectativa de abrir la posibilidad de un futuro para los jóvenes (Abramovay, 2003:10)" (Citado en Velásquez Reyes, 2005:743).

La hipótesis que guía el trabajo plantea que la intimidación –*bullying*– se da preferentemente por una cuestión prejuiciosa, apoyada en la intolerancia frente al otro que se presenta como un desconocido. La autora sostiene que

> "...la violencia es por demás un fenómeno inquietante, porque no sólo se trata de hechos sino de un clima, una atmósfera, un ambiente en estado de putrefacción del que nadie queda indemne. Porque la violencia es uno de esos acontecimientos que todo lo invade" (Velásquez reyes, 2005:743).

Especificando aún más su conceptualización, la autora retoma el enfoque del *bulliyng* que es considerado como

> "...una forma patológica de su sociabilidad y va desde un grado asequible –como un atentado físico– hasta prácticas más ocultas, como la violencia emocional (por intimidaciones verbales, gestos ofensivos, extorsión y exclusión del grupo de amistades, rumores, chismes, etcétera)" (Velásquez Reyes, 2005:745).

Entre las principales conclusiones, la autora destaca que se encontraron 205 episodios de intimidación por parte de sus pares y 228 sucesos violentos de los profesores. La gama de comportamientos por los compañeros va desde agresiones físicas hasta formas sutiles como la psicológica; mientras los docentes regañan, insultan, discriminan, humillan, gritan,

castigan e, incluso, golpean. Los porcentajes de casos de violencia escolar fueron: primaria 67, secundaria 15, preparatoria 11 y preescolar 8.

La experiencia de la violencia está presente tempranamente en las biografías escolares, en donde la impunidad se presenta como una de las facetas que deja más huella. A su vez, la autora señala que la violencia en la escuela impacta fuertemente la calidad de la educación, modificando las actitudes de los buenos alumnos que pasan a conformarse con hacer sólo lo suficiente para no reprobar y ganar de esa manera la aceptación de sus compañeros. La autora señala el alto porcentaje de intimidaciones, siendo su forma mas frecuente la humillación. Son las mujeres quienes mayormente relataron ser víctimas de intimidación.

> "La opresión cotidiana, es la manifestación más patente en cualquier experiencia de violencia en la escuela (...) Por la cantidad de episodios de violencia en la escuela podemos concluir que, aunque frecuentemente se habla de la escuela como un sitio privilegiado de socialidad juvenil, muchos estudiantes se socializan a contracorriente" (Velásquez Reyes, 2005:760).

Principales ejes temáticos abordados por la investigación internacional

El mapeo descripto hasta aquí permite afirmar que en los últimos 35 años el tema de la violencia escolar empieza a ser objeto de estudio científico desde diferentes perspectivas teóricas, abordajes metodológicos, configurando diversas líneas de investigación. Campos como la sociología, la psicología social, el psicoanálisis, la antropología y la pedagogía han explorado múltiples dimensiones del fenómeno.

Por otro lado, nuestro relevamiento muestra que existen temáticas recurrentes y otras emergentes. La dimensión de la socialización de los niños, jóvenes y estudiantes atraviesa a la totalidad de los estudios internacionales sobre la proble-

mática de la violencia escolar. También la cuestión del origen sociocultural y étnico ocupa un lugar predominante en los relevamientos. Mientras que el género es abordado como una variable sin estar anclada en un enfoque específico, siendo los abordajes desde una perspectiva de género menos frecuentes.

Los trabajos internacionales muestran mayormente que la incidencia de los hombres, ya sea como víctimas o victimarios, es mucho mayor que las de las mujeres. Al respecto los trabajos sobre *bullying* ilustran claramente esta afirmación (Olweus, 1998; Ortega, 1994; Smith, 2004; Defensor del Pueblo, 2000).

Respecto de la etnicidad[43], los trabajos de Debarbieux depositan fuertemente la mirada sobre esta dimensión. El autor constata que las representaciones sociales de diferentes actores sobre la violencia incluyen la creencia en una causalidad étnica del fenómeno (Debarbieux y Techit, 1997b). Los discursos escolares se muestran sumamente permeables a los discursos etnitizantes, presentes tanto en las formas de estigmatización como en las de autoafirmación.

En este apartado interpretaremos, a partir de las investigaciones socioeducativas recientes sobre la "violencia escolar" tres elementos centrales:

- de qué modos *conceptualizan* la violencia;
- de qué formas recuperan en sus análisis categorías centrales para pensar el problema de *la institución escolar*;
- *la mirada sobre los sujetos*, más particularmente, acerca de los *alumnos.*

Conceptualizaciones sobre las violencias

Del análisis de las investigaciones internacionales pueden identificarse, de modo general, cinco grandes conceptualizaciones en torno a la violencia: a) violencia sim-

43 El autor señala que la etnicidad es un proceso de construcción en curso y no un estado a alcanzar.

bólica; b) incivilidades; c) *bullying*; d) indisciplina; e) tipificaciones del código penal.

a) Violencia simbólica (Francia, México, España, Brasil)

La violencia puede ser concebida como un conjunto de fenómenos que no son vividos como tales por aquellos que son víctimas de ellos. La reproducción de un orden social desigual y el pobre desempeño escolar de los niños que sufren la cultura de la clase dominante remiten a una violencia simbólica definida como "*un poder que impone significaciones impuestas como legitimas, al disimular las relaciones de fuerza que están en el fundamento de su fuerza*" (Bourdieu y Passeron, 1981:18).

Esta relación de dominación se perpetúa a través de lo que Bourdieu denomina la "*violencia simbólica*". Con este mecanismo se logra en el dominado el reconocimiento extorsionado de la relación de dominación: el dominado se entrega y se abandona al destino al que está socialmente consagrado, asume la forma de la adhesión, no decide deliberadamente. La violencia simbólica implica un trabajo de inculcación y transformación de los cuerpos, con lo que se logra la sumisión inmediata y prerreflexiva.

b) Incivilidades (Francia –perspectiva sociológica–, Brasil –perspectivas de la sociología y la antropología–)

El concepto de "incivilidades" alude a las diversas formas que adquieren en la escuela las "pequeñas transgresiones", reagrupando un amplio y diverso conjunto de comportamientos en una categoría común. Según Debarbieux (1996) es un término técnico, no un concepto ético, que hace referencia a pequeños delitos o infracciones que producen una impresión global de desorden y violencia, siendo un factor deter-

minante del clima de indisciplina que suele percibirse en las escuelas.

Debarbieux plantea una hipótesis acerca de la índole de los conflictos que producen las incivilidades. Más que el enfrentamiento entre "barbarie y civilización" o "naturaleza y cultura" que supone el "discurso de la decadencia", aplicar la categoría de incivilidad implica considerar a la conflictividad en términos de una oposición entre estilos de socialización que derivan de las diferencias generacionales, sociales y de la capacidad educativa de la escuela. Precisamente es la apelación al discurso general de la decadencia lo que conlleva a una naturalización de la violencia escolar que sienta las bases para el acto de designar a los culpables, generalizar las "poblaciones de riesgo", y reforzar las conductas difíciles por un aumento de la segregación escolar.

c) Bullying *(Suecia, Noruega, Gran Bretaña, Irlanda, España, Italia, Canadá, EE.UU.)*

Literalmente, del inglés, "*bully*" significa intimidador, abusador, matón o agresor; en este sentido, bajo esta conceptualización, la violencia escolar es conceptualizada a partir de conductas que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas que ocupan ese papel social.

Olweus ha sido pionero en este tipo de indagaciones y es quien acuñó el concepto de *mobbing* –amenazas y acoso entre escolares–, para definir las situaciones de acoso en la cual el intimidador es un individuo particular o un grupo.

> "La situación de acoso e intimidación y la de su víctima queda definida en los siguientes términos: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (Olweus: 1998:25).

Por acciones negativas se entienden los actos intencionados que causan daño, hieren o incomodan a otra persona a tra-

vés de la palabra, agresiones físicas o acciones gestuales. Para hablar de una situación de acoso intimidación debe existir un desequilibrio de fuerzas entre la víctima y el agresor. Se diferencia el acoso directo (ataques relativamente abiertos y explícitos) del acoso indirecto en forma de aislamiento y exclusión. El autor explicita el sentido del concepto: "*...empleamos los términos acosar, intimidar, convertir en víctima, y problemas del agresor y la víctima, en un sentido casi idéntico*" (Olweus: 1998:26). En la obra de Dan Olweus los términos *Bullying* y *Mobbing* son utilizados como equivalentes. En lo que resta de la descripción utilizaremos el primero de ambos.

Características y tipos de *bullying*

Hay una serie de aspectos que caracterizan el *bullying* y que han venido señalándose a lo largo de las investigaciones que se han ocupado del tema.

- Debe *existir una víctima* (indefensa) atacada por un agresor o grupo de éstos.
- Debe existir una *desigualdad de poder* –"desequilibrio de fuerzas"– entre el más fuerte y el más débil, en cuanto a posibilidades de defensa, equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.
- La acción agresiva tiene que ser *repetida*, esto es, debe suceder durante un período largo de tiempo y de forma recurrente. La agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques.
- El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno aunque también pueden ser varios pero este caso se da con mucha menos frecuencia. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos. Nunca se intimida al grupo.

Los principales tipos de maltrato se suelen clasificar en:

- *Físico*: empujones, patadas, golpes de puño, agresiones con objetos. Este tipo de maltrato se daría con más frecuencia en la escuela primaria que en la secundaria.
- *Verbal*: suele tomar cuerpo en insultos y apodos principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o el estar resaltando de forma constante un defecto físico o de acción. Varios autores reconocen esta forma como la más habitual en sus investigaciones (Olweus, 1998; Ortega, 1994; Smith, 2004; Defensor del Pueblo, 2000).
- *Psicológico*: son acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. El componente psicológico estaría en todas las formas de maltrato.
- *Social*: implica básicamente el aislamiento o el rechazo de un individuo respecto de un grupo. Estas acciones se consideran *bullying* "indirecto".

d) Indisciplina (EE.UU., Inglaterra, México, Argentina)

La indisciplina refiere según algunos aportes (Gómez, 1991) a las situaciones conflictivas y de cuestionamiento frente a la normativa que no necesariamente implican hechos de violencia. Los actos de indisciplina representan una confrontación con las normas de la institución, pudiendo desembocar –o no– en hechos de violencia. La indisciplina se relaciona con la dificultad de sostener al interior del aula las actividades pedagógicas.

Según Furlán, la cuestión de la indisciplina se vincula tanto a "*…una cuestión de orden como de formación de los jóvenes*" (2003a:21).

Autores como Levinson (1998) denominan a la indisciplina como el *incumplimiento de las normas* escolares, desestimando la asociación entre indisciplina y *mala conducta* debido a que esta última porta una carga ideológica considerable. El autor sostiene: "*...con la palabra incumplimiento señalo simplemente comportamientos que no se ajustan a las expectativas y actividades estructuradas por las autoridades adultas en los colegios*" (Levinson, 1998:674).

e) Tipificaciones del código penal

Esta perspectiva es la que predomina en los relevamientos estadísticos de las agencias públicas de diferentes países. Para citar dos ejemplos relevantes se puede mencionar el caso de EE.UU. y el de Francia, ya desarrollados en apartados anteriores. Estas perspectivas presentan una mirada objetivista de la violencia escolar, la que es reducida a los delitos contemplados en el código penal. Esta perspectiva es la adoptada mayormente por las indagaciones de los organismos públicos de los diferentes países, centrándose en las lesiones, amenazas y robos, o sea aquellos actos que afectan la integridad física de las personas de manera directa o indirecta.

La mirada sobre la institución escolar

Recapitulando el análisis de las investigaciones internacionales, una primera aproximación muestra que la institución escolar es analizada como receptora de actos de violencia ajenos a ella, producidos por agentes externos. Desde estos estudios se focaliza la violencia como actos de vandalismo contra la institución escolar. Así, la escuela es 'víctima' de una violencia generada por factores macro estructurales ajenos a su funcionamiento. En esta línea Sposito (2001) argumenta que en Brasil en los inicios de los años 80 se produce un incremento de la demanda de seguridad por parte de los habitantes de las zonas urbanas periféricas, tornándose visible el fenómeno de la violencia escolar, en especial en la enseñanza pública. Bajo este contexto el tema de la violencia, que encontró fuerte repercusión en los medios de comunicación, se caracterizó por los actos de depredación de los edificios escolares y por la invasión de sujetos ajenos a la institución en los periodos de ocio.

En una línea similar, un trabajo realizado en Colombia por el Instituto Popular de Capacitación (IPC, 2003) da cuenta del impacto de la violencia estructural que atraviesa a dicha sociedad. La realidad de la escuela se vincula a los problemas de conflicto armados urbanos que caracterizan el entorno

social, económico, político y cultural de Medellín y en general del Departamento de Antioquia. Los centros educativos de estas ciudades, en tanto instituciones sociales, son atravesados por las realidades del país. El conflicto armado urbano, se constituye en un agravante de los conflictos escolares por las secuelas que dejan expresadas en las desconfianzas, los miedos y la poca disposición de la comunidad educativa para emprender el desarrollo de sus proyectos educativos, lo que se traduce en la fractura de los vínculos que puede construir esta comunidad, tanto en su núcleo, como en el potencial del tejido social. En este contexto los asesinatos a docentes y las intromisiones de grupos armados (fuerzas paramilitares, grupos de narcotraficantes, militantes guerrilleros), son factores externos que invaden el espacio escolar marcando fuertemente las formas de socialización y sociabilidad de los sujetos.

Otras perspectivas ponen de manifiesto, siguiendo la línea de los trabajos de Bourdieu (1981,1998), la relación entre la violencia simbólica, ejercida por la institución, y los diferentes tipos de violencia ejercidos por los alumnos. El trabajo de Calderón Almendros y otros (2002) indaga a través de un abordaje cualitativo el fracaso escolar de los alumnos en desventaja sociocultural de la ciudad de Málaga (España), y los factores escolares que permiten desarrollar las agresiones y los episodios de violencia en las escuelas. La conclusión general a la que arriba el trabajo es respecto de la distancia que existe entre la cultura de las clases populares y la cultura académica. Condicionantes tales como los contextos de procedencia marcan de forma determinante la percepción y el significado que cobra la escuela. La desconexión con la cultura académica, que se va acrecentando a lo largo de la escolarización, va incrementando una percepción diferente de la escuela. Los espacios son entendidos de forma diferente: mientras que el común de los alumnos y alumnas entenderá el aula como lugar en el que se desarrollan relaciones de amistad y compañerismo mediadas por las diferentes materias, para los alumnos de sectores desfavorecidos el aula es insuficiente por representar una cultura de la que no son partícipes, por lo que los lazos de amistad dentro de los muros escolares se constituyen entre

individuos cercanos en la cultura, independientemente del aula que ocupen y del curso que realicen, fundamentalmente porque los espacios de diversión están ubicados fuera del aula.

Algunos autores como Aurea Guimarães (1990)[44] ponen de manifiesto que los actos de violencia producidos por los jóvenes se suceden tanto en instituciones rígidas y fuertemente jerarquizadas, como en aquellas más flexibles, desorganizadas y permisivas. El lugar de la institución escolar en estos casos, es el de un sujeto impotente, ante factores externos.

Estos trabajos aportan elementos importantes para la comprensión de las relaciones entre violencia y escuela, dando cuenta de *la influencia del aumento de la criminalidad y la inseguridad sobre los alumnos y sobre el clima escolar.* En una investigación de corte etnográfica llevada a cabo en Brasil por María Eloisa Guimarães (1992) se describe a la institución escolar como un espacio de disputa entre grupos de jóvenes pertenecientes a bandas rivales. La lógica del tráfico de drogas busca expandir su radio de acciones, invadiendo el espacio escolar e impidiendo el desarrollo de las funciones de enseñanza. Muchas de estas investigaciones reconocen que el tráfico de drogas y la disputa por territorios (asociada al primero) son considerados como los grandes factores que causan la violencia en la escuela. Además estos estudios reconocen los efectos de la banalización de la violencia sobre la sociabilidad de los alumnos y de las tensiones de los alumnos entre sí, y de éstos con los docentes, que afectan el conjunto de la actividad escolar.

Otras investigaciones académicas, llevadas a cabo en Brasil, entre las que se mencionan los trabajos de Cardia (1997*)* y de Araujo (2001) dan cuenta de cómo *la violencia en el barrio o la violencia familiar inciden sobre la vida escolar.* Se puede observar que en áreas fuertemente marcadas por las tasas de homicidios, el clima de miedo invade las rutinas escolares. Por otra parte, las prácticas violentas de menor intensidad, que ocurren por ejemplo en las familias, producen un fenómeno de normalización o banalización de la violencia. Es decir, la

---

44 Guimarães (1990), citado en Sposito (2001).

violencia doméstica ayuda a desensibilizar a esos jóvenes en relación a la agresión física. Esos factores afectan el desempeño escolar y la calidad de las relaciones dentro de la escuela: entre alumnos, entre alumnos y profesores y funcionarios. En definitiva, lo que ocurre en la casa o en el barrio y los modos de relación social que allí se verifican tiene incidencia sobre la cotidianeidad escolar.

En cuanto a la relación con los docentes y compañeros básicamente se observa la dificultad de establecer vínculos fuertes con ellos. Con los docentes parecería establecerse un pacto implícito de no interferencia en los objetivos de cada uno, con el fin de evitar conflictos en el aula. Por su parte las amistades de los entrevistados no son escolares sino más bien se encuentran en el barrio.

> "En síntesis, en el aspecto de relacional la escuela no constituye en los casos analizados un ámbito de sociabilidad importante en cuanto al vínculo con los compañeros; y tampoco se han establecido relaciones beneficiosas con los profesores; más bien, se trata de un vínculo signado por la indiferencia, la tensión y la angustia" (Kessler, 2004:206).

Otras investigaciones intentan dar cuenta de algunas dimensiones institucionales como factores correlacionados a los fenómenos de violencia. Desde la perspectiva del *bullying*, y en especial en los trabajos de Olweus (1998), se intenta dar cuenta de si existe correlación entre la agresión entre pares y algunas variables institucionales. Entre estas podemos destacar el tamaño del establecimiento, su ubicación (rural-urbano), la competitividad escolar, las formas de vigilancia. En cuanto a las tres primeras variables el autor señala que no encontró correlación entre éstas y la agresión entre pares. En tanto que las escuelas que mostraban un número mayor de docentes cuidando los espacios de ocio (comedores, recreos, patios) tenían menor porcentaje de agresiones entre compañeros. Si bien en este trabajo, y en toda la línea de investigación centrada en el *bullying*, no se da cuenta de la especificidad de la institución escolar, aparecen en algunas de ellas intentos de buscar rela-

ciones entre los fenómenos de violencia y a algunas variables vinculadas a la institución.

La línea de investigación llevada adelante por Eric Debarbieux (1996), línea muy relevante como hemos mencionado anteriormente, indaga en la posible correlación entre ciertas variables institucionales y el sentimiento de inseguridad y las tasas de victimización.

En una de sus indagaciones este investigador clasifica los establecimientos escolares en tres grandes grupos: los muy desfavorecidos, los desfavorecidos y los favorecidos. Posteriormente indaga el clima institucional con el propósito de dar cuenta de si existe correlación entre el clima institucional y los diferentes establecimientos; y entre el clima institucional y las tasas de victimización y el sentimiento de inseguridad. La variable clima institucional permite evaluar la intensidad de los sentimientos de los alumnos en relación a los establecimientos que concurren. Las dimensiones de la variable son las siguientes: sentimiento general sobre el establecimiento, relaciones entre los alumnos, relaciones entre profesores y alumnos, relaciones con los equipos de dirección, violencia percibida, percepción del barrio, agresividad alumnos-profesores, calidad de la enseñanza. Las conclusiones a las que arriba la investigación dan cuenta de que existe una correlación entre la desigualdad social y la desigualdad ante la violencia. Es decir las escuelas cuya población pertenece a medios sociales desfavorecidos tiene una percepción mayor del sentimiento de inseguridad y a sus vez perciben el clima escolar como más desfavorable (incivilidades).

Por otro lado, se menciona la importancia de considerar lo que denomina como "*efecto-establecimiento*"; esto quiere decir que es en el ámbito de la institución y de los sujetos que forman los planteles de directivos donde se deciden las acciones más significativas, desestimando los determinantes estructurales como única explicación del fenómeno.

En resumen, podemos decir que la institución escolar está atravesada por condiciones estructurales, pero que de acuerdo a las diferencias observadas entre instituciones de similares condiciones, se puede dar cuenta del efecto establecimiento

que actúa como variable interviniente y que explica un porcentaje importante de los fenómenos de violencia.

El estudio desarrollado por Galand y otros (2004) intenta dar cuenta de los factores que explican la evolución temporal de las tasas de victimización. Su estudio se desarrolló en escuelas de población francoparlante en Bélgica y encontró que las variaciones entre las escuelas están relacionadas con la composición del público de alumnos, con las prácticas pedagógicas empleadas y con el tipo de liderazgo de cada establecimiento. Las dos últimas variables dan cuenta directamente de aspectos que tienen que ver con la cultura institucional, en tanto que la primera identifica los criterios de selección formales e informales que establecen segmentos escolares diferenciales según la población. En cuanto a los criterios informales éstos se vinculan al tipo de cultura institucional que se legitima.

Una serie de investigaciones plantean la cuestión de la violencia escolar en relación al déficit de la institución para llevar a cabo su función socializadora. El trabajo de Tavares dos Santos (2001) pone de relieve las dificultades de la escuela en relación a este aspecto. Los cambios sociales experimentados (aumento de la pobreza, exclusión social, desempleo estructural) y otros ligados a los sistemas educativos (masificación de la enseñanza media, pérdida de confianza en la institución escolar) aparecen como factores que explican la resistencia de los sujetos con respecto a la escuela; en especial, la tensa relación entre los sectores populares y la incapacidad de la escuela de garantizar sus grandes promesas históricas: movilidad social y acceso al empleo.

El trabajo de Camacho (2001) compara dos instituciones educativas, una pública destinada a los sectores medios, y otra privada confesional destinada a las élites, en la ciudad de Vitoria (Brasil). La investigadora demuestra cómo las formas del ejercicio de la violencia y los espacios en donde ésta se manifiesta difieren según la institución. En las dos escuelas investigadas las acciones socializadoras inciden mucho más sobre el aspecto pedagógico (saberes disciplinares, currículo), que en la propuesta educativa (pautas de convivencia), que es

dejada en segundo plano. Donde se constata la ausencia de una amplia socialización, la escuela termina por permitir que las ideas de discriminación y los preconceptos, por ejemplo, invadan y se establezcan en el espacio escolar. La falta de alcance de la acción socializadora sobre el ambiente relacional promueve la emergencia de brechas que permiten a los alumnos la construcción de experiencias escolares, dentro de ellas, la experiencia de violencia.

En definitiva, estamos en condiciones de plantear que, de las investigaciones relevadas sobre violencia escolar desde el campo socioeducativo, podemos reconocer al menos las siguientes miradas que se construyen sobre la institución escolar:

- La institución como fuente de ejercicio de la violencia simbólica.
- La institución atravesada por la violencia externa e impotente ante ésta.
- La institución (en especial el clima escolar y el efecto establecimiento) como variable interviniente en el fenómeno de la violencia, tanto para incrementarlo como para controlarlo.
- Ciertas variables de la institución (tamaño, ubicación, dependencia, etc.) como correlacionadas con fenómenos de violencia y agresividad.
- La institución escolar como incapaz de llevar adelante la tarea central de socialización.

La mirada sobre los sujetos

El análisis de las investigaciones permite sostener que operan dos tipos de distinciones:

a) Un primer grupo de investigaciones aborda a los sujetos en tanto que externos a la institución escolar adjudicándoles la responsabilidad sobre los hechos tipificados como de violencia escolar.
b) Un segundo grupo integra los trabajos que toman como objeto de indagación a los estudiantes que habitan las es-

cuelas. Aquí se puede establecer una diferenciación entre aquellos estudios que focalizan exclusivamente en los alumnos pertenecientes a sectores populares de otros que, al considerar a la violencia como una categoría social que atraviesa a todos los grupos sociales, hipotetizan sobre la variable origen social del estudiantado, comparando su comportamiento entre diversos sectores sociales en relación con las manifestaciones de la violencia escolar y su incidencia.

El primer grupo coincide con un primer momento del tratamiento de la violencia escolar en el que las hipótesis a contrastar asumían que la violencia era producida por individuos "extraños" (podríamos decir que eran percibidos como diferentes, distantes, extranjeros, impropios; esto es, no configurando parte de un "nosotros") a la institución quienes llevaban a cabo intromisiones en el espacio escolar, actos de vandalismo y de depredación, e incluso las amenazas y agresiones.

Los avances en las investigaciones fueron dando cuenta, por un lado, que los supuestos extraños no lo eran tanto; en la gran mayoría de los casos se trataba de ex alumnos, gente del vecindario, familiares o amigos de los estudiantes, o bien, se trataba de sujetos con trayectorias asociadas al fracaso escolar. Y por otra parte, la categoría de "alumno" fue cobrando fuerza a medida que se avanzaba en indagaciones empíricas, poniendo en evidencia que la mayoría de los incidentes considerados como violentos tenían como protagonistas a los estudiantes en los establecimientos educativos. Esta constatación marca el inicio de las investigaciones del segundo grupo.

Se pone en cuestión la representación inicial de una institución amenazada por un afuera extraño y extrínseco. Queda finalmente develado, en un segundo momento de la producción de estudios, el supuesto de una escuela sitiada, tornándose más difusas e inciertas las fronteras entre el adentro y el afuera. Esta afirmación no es necesariamente contradictoria con la evidencia de una serie de estudios que constatan que el espacio escolar presenta una frecuencia relativamente menor

de expresiones de violencia que la que se observa en otras esferas de lo social.

En varias investigaciones se busca establecer las relaciones entre violencia escolar y las características socio-económicas y demográficas de los alumnos. En esta línea se destacan los trabajos de Debarbieux (1996), Peralva (1997), Araujo (2001). Waiselfisz (1998) y Camacho (2001), entre otros. El trabajo de Waiselfisz (1998) indaga las percepciones acerca de la violencia que tienen los jóvenes de clase media en relación a su ciudad (Brasilia) y a su escuela. En tanto el de Camacho (2001) indaga acerca de las prácticas violentas (se incluyen agresiones físicas y actos de discriminación, entre otras) que realizan los alumnos de dos escuelas de sectores medios y de élite de la ciudad de Vitoria (Brasil)

Las percepciones, representaciones y las prácticas de los sujetos de la educación (alumnos, profesores, directivos, padres) varían según se trate de establecimientos con alumnos provenientes de medios sociales diferentes, de géneros diferentes o de edades diversas. Por otro lado, las percepciones que tienen los alumnos difieren de la que tienen los docentes y los adultos. Por ilustrar con un ejemplo, el trabajo llevado a cabo por Carbonero Martin y otros (2002) da cuenta de las diferencias existentes entre las percepciones que los padres tienen acerca de la violencia que se produce en las aulas y las que tienen los alumnos. Respecto a ello, los autores observan que la mayor parte de los padres piensa que la violencia no es necesaria para hacerse respetar en nuestra sociedad actual, difiriendo significativamente con las opiniones de los alumnos.

Desde el enfoque del *Bullying*, vinculado fuertemente con una orientación psicológica, se desarrollaron investigaciones en varios países con tradición en el estudio de estos temas como lo son Suecia, Noruega, Reino Unido, Italia, Irlanda, Alemania, Portugal y España. Utilizándose en la mayoría de los casos el *Cuestionario Acosador/víctima [Bully/victim]* de Olweus (1983, 1997b), o con adaptaciones del mismo.

A partir de las conclusiones de dichos estudios podemos plantear una serie de consideraciones generales. En primer lugar, aparecen una serie tendencias referidas a variables tales

como *el género*, el *curso escolar* o la *edad* y *los tipos de abusos más frecuentes.*

- Respecto al género, los estudios dan cuenta que los varones tienen mayor participación en los incidentes de maltrato, tanto en el papel de agresores como en el de víctimas. Las formas más usuales de abuso que llevan a cabo los varones son la agresión verbal y la agresión física directa. Las mujeres, por el contrario, realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, sean de carácter verbal o social como por ejemplo: hablar mal de otro o excluirlo. Como hemos dicho, estos estudios no abordan al género desde una perspectiva singular de la teoría de género.
- Por lo que se refiere al curso escolar, los problemas de violencia disminuyen progresivamente a medida que avanzan los cursos y, por tanto, aumenta la edad. El momento de mayor incidencia del problema se sitúa entre los 11 y los 14 años de edad, disminuyendo a partir de aquí.
- **Las formas más comunes de maltrato** son, en primer lugar, el de tipo verbal (insultos, motes), seguido por el abuso físico (peleas, golpes). El maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar, excluir, estigmatizar) si bien no ha sido indagado en todos los estudios revisados, también puede ser considerado una forma común de maltrato.
- Los casos de amenazas con armas y acoso sexual presentan las frecuencias más bajas en todos los estudios.

Es interesante resaltar que, dentro de la perspectiva del *bullying*, en especial en los trabajos de Olweus, se intenta construir una tipología de las víctimas y de los agresores. A partir de las investigaciones se ha dibujado una imagen o una suerte de tipo ideal de víctima:

- Son alumnos más inseguros que el resto.
- Suelen ser cautos, sensibles y tranquilos.
- Cuando se sienten atacados, las reacciones más frecuentes son el llanto y el alejamiento.

- Padecen una baja autoestima, teniendo una visión negativa de sí mismos y de su situación.
- En la escuela la mayoría de las veces se encuentran solos.
- No manifiestan conductas agresivas contra el resto de los compañeros. Suelen tener una actitud negativa ante la violencia. Este tipo de víctima ha sido caracterizado como "víctima pasiva o sumisa"; básicamente, se caracterizan por un modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado en el caso de los niños con una debilidad física.

Un estudio de seguimiento de dos grupos de alumnos (Olweus, 1998) que habían sido víctimas de sus compañeros de la escuela (de los grados 6 a 9) demuestra que las antiguas víctimas se habían "normalizado" en muchos aspectos como jóvenes adultos, a los 23 años. Sin embargo había dos aspectos en los que a las víctimas les había ido peor que a los que no lo fueron: eran más propensos a la depresión y tenían una autoestima más pobre.

En cuanto a los agresores típicos éstos presentan las siguientes características según los estudios relevados:

- Suelen destacarse por su belicosidad con los compañeros.
- Además, suelen caracterizarse por la impulsividad y una necesidad imperiosa de dominar a los otros.
- Es frecuente que tengan una opinión relativamente positiva acerca de sí mismos.
- Suelen ser, en general, más fuertes físicamente que los demás, y en particular, que sus víctimas.

En varios estudios llevados a cabo por Olweus se intentó poner a prueba la hipótesis de que los agresores tienen una inseguridad oculta. Sin embargo, los resultados encontrados no aportaron nada que pudiera avalar esa hipótesis; por el contrario los agresores mostraban una ansiedad y una inseguridad inusitadamente bajas, o se encontraban dentro de la media. Los agresores típicos se caracterizan por tener un modelo de reacción agresiva combinado con la fortaleza física.

Podría sostenerse que la perspectiva planteada por Olweus tiende a individualizar el problema, atribuyendo ciertos rasgos de personalidad intrínsecos al problema de las violencias en la escuela.

Desde otro enfoque teórico, de corte sociológico, la investigación llevada a cabo por Debarbieux (1996) argumenta que la desigualdad social, en tanto distribución diferencial de sujetos en establecimientos educativos, está vinculada a la desigualdad ante los fenómenos de violencia, expresados a partir de indicadores tales como las tasas de victimización, el sentimiento de inseguridad y la percepción del clima escolar. Es decir, son los sujetos de medios sociales desfavorecidos los que están más expuestos a la "violencia", tanto a nivel de lo percibido, como de lo que efectivamente experimentan.

Esta cuestión es objeto de controversia en el campo de investigación sobre violencia escolar en la medida en que estudios como los de Cardia (1997) en Brasil, difieren de lo argumentado por Debarbieux[45]. En este trabajo se observan diferencias en cómo los alumnos piensan y definen la violencia y sobre el tipo de violencia a la que más temen. Los alumnos de las escuelas difieren en el grado de des-sensibilización y normalización de la violencia: cuanto más frecuente es la violencia cotidiana, mayor parece ser la normalización de la violencia. Según la autora, los sujetos de sectores desfavorecidos, que estarían en contacto con situaciones de violencia de manera más habitual (tanto en sus relaciones familiares, barriales o escolares), manifestarían una naturalización en relación a las situaciones o actos de violencia. De este modo, no percibirían ciertas situaciones o vivencias como violencia escolar.

Una cuestión que adquiere peso en las indagaciones referidas a los alumnos y la violencia escolar es la de la variable "sobreedad". En una investigación llevada a cabo en el País

---

45 Cabe aclarar al respecto que la construcción metodológica y los problemas planteados –por no mencionar la situación diferencial de Francia y Brasil– de ambas investigaciones representan obstáculos para la comparación. Igualmente, es interesante pensar la cuestión de cómo y con qué frecuencia perciben los fenómenos de violencia escolar los alumnos de diferentes clases sociales.

Vasco por Paz Martínez y Eduardo Ubieta (2004), desde la perspectiva del *bullying*, se da cuenta que entre los alumnos víctimas de agresiones aparece un número importante de alumnos con sobreedad. Estas conclusiones se establecieron a partir de que los datos relevados mostraban una discrepancia entre los cursos a los que pertenecen las víctimas y las edades promedios de las víctimas, que son ligeramente mayores a la edad correspondiente al cursado del 1º y 2º grado de la ESO (Escuela secundaria).

Por su parte, el trabajo de Debarbieux (1996) toma la variable sobreedad (junto con otras tres) para construir un índice de precariedad escolar. Las otras variables que se consideran en la construcción de dicho índice son: porcentaje de alumnos extranjeros, porcentaje de alumnos de origen social desfavorable y tamaño del establecimiento. En la investigación este índice tiene un valor predictivo sobre las tasas de victimización y las percepciones de violencia y agresividad.

A través de este índice se distribuye la muestra de establecimientos en 5 categorías: muy desfavorecidos, desfavorecidos, medios, favorecidos, muy favorecidos. El valor predictivo del índice se apoya en la correlación manifiesta entre establecimientos muy desfavorecidos y las tasas más altas de victimizaciones y el sentimiento de inseguridad más elevado.

Por último, podemos aludir al rendimiento escolar siendo una variable que se indaga desde la perspectiva del *bullying*, en relación a los agresores y las víctimas. En el trabajo llevado a cabo por Alonso Garcia y otros (2002) se intenta ver qué relación existe entre el rendimiento escolar y los comportamientos agresivos. Contrariamente a la hipótesis inicial de los autores, que suponía que a mayor manifestación de comportamientos agresivos, menor rendimiento escolar, se observó que existía una correlación positiva entre estas dos variables.

Bibliografía

ABRAMOVAY, M.; WAISELFISZ, J.; COELHO DE ANDRADE, C. y RUA, M. das G. (1999) *Gangues, Galeras, Cegados e Rapers. Juventude, Violência e Cidadania nas Cidades da Periferia de Brasilia*. Brasil: UNESCO/Garamond.

—— y RUA, M. das G. (2002) *Violências nas escolas*. Brasilia: UNESCO.

AGUILAR MEJÍA, E. (2000a) *Violencia escolar y sus efectos en la deserción escolar. Una mirada desde la marginación.* Unidad de Investigación. Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Mexicano del Seguro Social. México.

—— (2000b) *Deserción escolar y maltrato por parte de los profesores*. Unidad de Investigación. Coordinación de Investigación Educativa del Instituto Mexicano del Seguro Social. México.

ALONSO GARCÍA, J. y NAVAZO SUELA, M. (2002) "La agresividad y su relación con el rendimiento escolar". Disponible en: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1) (http://www.aufop.org/publica/reifp/).

ARAÚJO, C. (2001) "As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, nº 1, pp. 141-160, jan./jun.

ARELLANO ROSALES, V. (1999) "Transformación de la vida escolar en escuelas elementales de la ciudad de México a fines del siglo XIX". Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mesa V, Educación, Sociedad, Historia y Cultura. Aguascalientes.

BALLION, R. (1997) "Les difficultés des lycées vues à travers les transgressions". En B. CHARLOT, y J. C. EMIN (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

BARREIRA, César (coord.) (1999) *Ligado na Galera. Juventude, Violência e Cidadania na Cidade de Fortaleza*, Brasilia: UNESCO.

BAUDELOT, C. y ESTABLET, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

BODY-GENDROT, S. (1997) "La violence dans l'école américaine: une invitation à la réflexion". En B. CHARLOT y J. C. EMIN (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

—— (2002) "Violência escolar: Um olhar comparativo sobre políticas de governança". En *Violência nas escolas e políticas publicas*, Brasília: UNESCO.

BONNAFE-SCHMITT, J. P. (1997) "La médiation scolaire: une technique de la violence ou un processus éducatif?". En B. Charlot y J. C. EMIN (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

BOURDIEU, P. y PASSERON J. C. (1981) *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Barcelona: Laia.

—— y SAINT MARTÍN, M. (1998) "Las categorías del juicio profesoral", en *Propuesta Educativa* Nº 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires.

CALDERÓN ALMENDROS, I. y GARRIDO GONZÁLEZ, G. (2002) "Metodologías agresivas, alumnos violentos: Reflexiones desde un estudio de caso". En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4) (http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp).

CAMACHO, L. y MITIKO, Y. (2001) "As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes". En *Revista da Faculdade de Educação da USP - Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 27, Nº 1, pp. 123-140 jan/jun.

CARBONERO MARTÍN, M.; MARTÍN ANTÓN, L.; ROJO FRUCTUOSO, J.; CUBERO, J. y BLANCO, M. (2002) "Visión de la violencia escolar desde la familia". En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 5(1) (http://www.aufop.org/publica/reifp/).

Cardia, N. (1997) "A violência urbana e a escola". En *Contemporaneidade e Educação. Revista semestral tematica de Ciências Sociais e Educação*. Año II Set/ 97 Nº 2, pp. 26-69.

Carra, C. y Sicot, F. (1997) "Une autre perspective sur les violences scolaires; l'expérience de victimation". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Castro Montoya, H. (2000) *El impacto de los estilos de enseñanza en el clima y disciplina en el aula. Un estudio de caso*. Preparatoria Emiliano Zapata, SEP y CEDIES, Congreso Estatal de Investigación. Culiacán, Sinaloa. México.

Cerda T., A. M. (1992) *Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno. El caso del Colegio de Ciencias y Humanidades.* DIE/CINVESTAV-IPN. Serie Tesis de Maestría, Nº 16. México.

Charlot, B. y Emin, J. C. (coord.) (1997) *Violences à l'école. État des savoirs*, Paris: Armand Colin.

—— (2002) "A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão". En *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, nº 8, jul/dez, pp. 432-443.

Chesnais, J. C. (1981) *Histoire de la violence*, Paris: Laffont.

Corona Gómez, A. (2002) "Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos". Tesis de Maestría en Pedagogía, Universidad Pedagógica Nacional.

Coslin, P. (1997) "A propos des comportements violents observés au sein des collèges". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Crubellier, M. (1979) *L'enfance et la jeunes dans la société française, 1880-1950*. Paris: Armand Colin.

De Souza Minayo, M. y otros (1999) *Fala Galera. Juventude, violência e cidadania na Cidade do Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Garamond.

Debarbieux, E. (1996) *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux.* Paris : ESF.

——; DUPUCH, A. y MONTOYA, Y. (1997a) Pour en finir avec le handicap socio-violent. En B. CHARLOT y J. C. EMIN (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

—— y TICHIT, L. (1997b) "Le construit "ethnique" de la violence". En B. CHARLOT y J. C. EMIN (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

—— (coord) (1998) "La violence a l'école : approches européennes. Institut National de Recherche Pédagogique". En *Revue Française de Pédagogie*, Nº 123, avril-mai-juin.

——; GARNIER, A.; MONTOYA, Y. y TICHIT, L. (1999) *La Violence en Milieu Scolaire 2. Le Désordre des Choses*, Paris: ESF.

—— y BLAYA, C. (2001a) *La Violence en Milieu Scolaire 3. Dix Approches en Europe*, Paris: ESF.

—— (2001b) "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 163-193, jan./jun. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a11v27n1.pdf.

—— y BLAYA C. (orgs.) (2002) *Violência nas Escolas e Politicas Publicas,* Brasilia: UNESCO.

DEFENSOR DEL PUEBLO DE ESPAÑA (2000) *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*, Madrid. Informe disponible en: http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp.

DEVINE, J. (2002) "A mercantilizaçao da violência escolar". En *Violência nas escolas e políticas publicas*, Brasília: UNESCO.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos aires: Losada.

DURKHEIM, E. (1969) *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*, 2ª ed., Madrid: La Piqueta.

DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires: Paidós.

Elias, N. (1987) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Facy, F. y Henry, S. (1997) "Systèmes d'information sur le phénomène des violences à l'école: du signalement direct aux statistiques indirectes". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Farrington, D. (2002) "Fatores de risco para a violência juvenil". En Debarbieux, E. y Blaya, C. (orgs.) (2002) *Violência nas Escolas e Políticas Publicas*. Brasilia: UNESCO.

Favre, D. y Fortin, L. (1997) "Aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes utilisant le langage". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Filmus, D.; Fainsond, P. y Gluz, N. (2003) "Enfrentando la violencia en la escuela: un informe de Argentina", en: Programa Nacional de Mediación Escolar, Marco General, Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, República Argentina, pp. 33-89. Disponible en http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/index.html.

Furlán, A. (2003a) "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de indisciplina, incivilidad y violencia", en Piña, J. M.; Furlán, A. y Sañudo, L. (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*, col. "La investigación educativa en México, 1992-2002", vol. 2, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

—— (2003b) "De la violencia y la escuela [Reseña del libro: La violence en milieu scolaire: Vol. 2. Le désodre des choses]". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Disponible en: http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-Furlán.html.

—— (2005) "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep 2005, vol. 10, núm. 26, pp. 631-639.

Galand, B.; Philippot, P.; Buidin, G. y Lecocq, C. (2004) "Violences à l'école en Belgique francophone: différences entre

établissements et évolution temporelle". *Revue Française de Pédagogie*, nº 149, octubre-diciembre de 2004, pp. 83-96.

Galeana Cisneros, R. (1997) *La infancia desertora*, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Gallegos Cerón, A. *et al*. (1988) "La vida de los adolescentes en la escuela secundaria: Una aproximación de lo cotidiano". Tesis de licenciatura en Pedagogía. Escuela Normal Superior de México.

García Álvarez, A. (1990) "La problemática familiar ante la rebeldía del adolescente". Tesis de licenciatura en Pedagogía. Escuela de Pedagogía. Universidad Panamericana, México.

Gómez Nashiki, A. (1996) "La violencia en la escuela primaria". Tesis de Maestría en Sociología Política, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, México.

—— (2005) *Violencia e Institución Educativa*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, jul-sep 2005, vol. 10, Nº 26, pp. 693-718.

Gómez, M. (1991) "Regulaciones disciplinarias y orden normativo en escuelas primarias de sectores marginados". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Directora: Inés Aguerrondo, Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales (FLACSO), Programa Buenos Aires.

González Cuevas, E.; Benítez Ontiveros, L. y Aguilera Madrigal, A. (2001) *Convivencia y disciplina: Convergencia escolar para el desarrollo humano. Experiencias de intervención investigativa.* (Documento de circulación restringida) Sinaloa, México.

Guimarães E. y Paiva E. (org.) (1997) "Violência e vida escolar. Contemporaneidade e educação". *Revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada. Ano II, Nº 2.

—— y De Paula, V. (1992) "Vida cotidiana en la escuela y violencia". En Zaluar A. (org.) *Violencia y educación*, Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

GUIMARÃES, Á. M. (1990) "A depredação escolar e a dinâmica da violência". Campinas, tesis (Doctorado) - Facultad de Educación de la UNCAMP (471 p.).

GUZMÁN, C. (1988) "Los alumnos ante la disciplina escolar. ¿Aceptación o rechazo? (Estudio de caso)". Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.

HORENSTEIN, M. (1997) "Les enseignants victimes de la violence". En B. CHARLOT y J. C. EMIN (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

INSTITUTO POPULAR DE CAPACITACIÓN (IPC) (2003) "Educación comparada. El conflicto escolar en entornos urbanos turbulentos. La experiencia Colombiana". *Revista Nueva Época*, año IX, nº 98, México. Julio 2003. Disponible en: http://biblioweb.dgsca.unam.mx/revistas/edu2001/pdf/educ98.pdf.

KANTOR, D. (2000a) *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio. Informe final.* Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación, GCBA. Buenos Aires.

—— (2000b) *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos. Informe final.* Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación, GCBA. Buenos Aires.

KAPLAN, C. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires: Aique.

—— (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

KESSLER, G. (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.

LAVENA, C. (2002) "¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina". Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

LEVAV, I. *et al*. (1996) "El castigo corporal en la niñez: ¿endemia o epidemia?". En: *Bol. Oficina Sanit Panam*. EUA 120(3).

Levinson, B. (1998) "La disciplina vista desde abajo: Lo que incita a los alumnos a la rebeldía en las escuelas secundarias de Estados Unidos". En *Revista Perspectivas*, vol. XXVIII, nº 4, diciembre.

Lucas, P. (1997) "Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar publico em Nova York". *Contemporaneidade e Educação. Revista semestral tematica de Ciências Sociais e Educação.* Año II Set/ 1997 Nº 2, pp. 70-95.

Martínez, P. y Ubieta, E. (ISEI-IVEI) (2004) *El maltrato entre iguales "bullying" en Euskadi. Primer Informe.* IVEI (Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa), Departamento de Educación, Universidades e investigación. Gobierno Vasco. Noviembre-diciembre de 2004. Disponible en: www.isei-ivei.net.

Martínez Marrufo L.; Muñóz Olguín M. y Reza Portillo J. (2000) "Prevalencia de Maltrato físico y abuso sexual en estudiantes de secundaria en la ciudad de Chihuahua". *Archivos de Investigación Pediátrica de México*: 3 (10). jul. sep.

Martínez Real C. (1998) *Vías de resolución de conflictos en la relación profesor-alumno, dentro de la práctica educativa del nivel medio-superior. EI caso del plantel No. 4 "Ignacio Ramírez" de la escuela Preparatoria de la UAEM Toluca*. México: Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo UAEM/Universidad Jaumé de Castelló (España).

National Center for Education Statistics (NCES) (2005) *Status and Trends in the Education of American Indians and Alaska Natives*.

Noyola, G. (2000) *Modernidad, Disciplina y Educación*, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Olweus, D. (1998) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Ediciones Morata.

Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud.* Washington, D.C.

Ortega Ruiz, R. (1994) “Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros”. *Revista de Educación* (España), Nº 304, pp. 253-280.

Palacios Abreu, R. (2001) “Ser estudiante de CETIS sus significaciones y prácticas sociales”. Tesis de Maestría en Enseñanza Superior. UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado, México.

Passarotto, A. L. (2003/4) “Entre la incivilidad y la violencia. Estrategias preventivas utilizadas en escuelas de la provincia de Santa Fe”. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Payet, J. P. (1997) “Violence à l’école: Les coulisses de procès”. En B. Charlot y J. C. Emin (coord.) *Violences à l’école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Peignard, E.; Roussier-Frusco, E. y Van Zanten, A. (1998) “La violence dan les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques”. *Revue Française de Pédagogie*, nº 123, avril-mai-juin, 123-151.

Peralva, A. (1997) “Escola e violência nas periferias urbanas francesas”. *Contemporaneidade e Educação. Revista semestral tematica de Ciências Sociais e Educação*. Año II Set/ 97 Nº 2, pp. 7-25.

Pérez Gómez, E. (2000) *Mecanismos disciplinarios y consumo de drogas en el medio escolar: estudio cualitativo*. CIJ, Departamento de Investigación Psicosocial y Documental, Reporte de investigación Nº 00-12. México.

Ramognino, N.; Frandji, D.; Soldini, F.; y Verges, P. (1997b) “L’école comme dispositif symbolique et les violences scolaires: l’exemple de trois collèges marsellais”. En B. Charlot y J. C. Emin (coord.) *Violences à l’école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Rodríguez Colunga, M. (1999) “Perspectivas de los alumnos de educación secundaria sobre el proceso escolar”. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. ISCEEM. Ecatepec, México.

Ross Epp, J. y Watkinson, A. (dir.) (1999) *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*, Madrid: Editorial Muralla.

Sandoval Flores, E. (1998) "Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes". Tesis de Doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.

Santoni Rugiu, A. (1994) *Nostalgia del maestro artesano*, México: UNAM.

Saucedo Ramos, C. (1998) *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*. DIE-CINVESTAV. IPN. Serie DIE Tesis 28. México.

—— (2005) "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep 2005, vol. 10, núm. 26, pp. 641-668.

Skiba, R. y Peterson, R. (1999) "The dark side of zero tolerance: Can punishment lead to safe schools?", *Phi Delta Kappa International*. Disponible en http://www.pdkintl.org/kappan/kski9901.htm.

Smith, P.; Talamelli, L.; Cowie, H.; Naylor, P. y Chauhan, P. (2004) "Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying". *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.

Sposito, M. (2001) "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 87-103, jan./jun. Disponible en: http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf.

Suárez Castillo, P. (1998) "Expresión de la afectividad de los adolescentes en el ejercicio de sus derechos, en un ámbito escolar". Tesis de maestría en Psicología. ENEP-Iztacala.

Syr, J. (1997) "L'image administrative des violences concernant les personnels". En B. Charlot y J. C. Emin (coord.) *Violences à l'école. État des savoirs*. Paris: Armand Colin.

Tavares dos Santos, J. (2001) "A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias". *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, pp. 105-122, jan./jun. Disponible: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000100008&lng=es&nrm=iso.

Téllez Blanco, J. (1999) "Las manifestaciones de rebeldía de los adolescentes en la vida escolar". Tesis de Maestría en Educación Superior. Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, México.

Velásquez Reyes, L. (2005) "Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep 2005, vol. 10, nº 26, pp. 739-764.

Wacquant, L. (2004) *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires: Manantial.

Waiselfisz, J. (1998) *Juventude, violência e cidadania: os jovens de Brasilia*, San Pablo, UNESCO: Cortez editora.

—— (2000) *Mapa da violência II*, Brasilia: UNESCO.

Zaluar, A. (org.) (1992) *Violencia y educación*, Buenos aires: Libros del Quirquincho.

Zubillaga Rodríguez, A. (1998) "Los alumnos de secundaria ante la disciplina escolar". En: G. Ynclán (comp.). *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*, México: Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Capítulo 5

Las violencias en la escuela en la Argentina.

Un mapa de los estudios socioeducativos

Carina V. Kaplan
Sebastián García[1]

En este trabajo presentamos un mapeo actualizado de los estudios sobre la problemática de la violencia escolar en un contexto nacional. Basándonos en nuestros hallazgos, estamos en condiciones de afirmar que, no es sino recientemente que se está comenzando a conformar a la "violencia escolar" como un objeto específico en el campo académico argentino. Se podría sostener, al mismo tiempo, que la producción de investigaciones de corte socioeducativo es aún incipiente, por lo cual incluiremos aquí también a aquellos estudios que, si bien no se sitúan en el campo específico de la sociología de la educación, aportan elementos que pueden servir como antecedentes a una línea de investigación que intentamos construir, sumándonos a los esfuerzos que hasta ahora son dispersos.

Estimamos que estaríamos ingresando en una fase de elaboración más representativa acerca de la problemática. De acuerdo a la información del relevamiento que consideramos como más sistemático, titulado *Enfrentando la violencia en la escuela: un informe de Argentina,* que abarca hasta el año 2001, se puede sostener que en el desarrollo de la investigación sobre las violencias en el espacio escolar se constata un

---

1 Colaboró en la redacción final Agustina Mutchinick.

predominio de trabajos de índole teórica destinados a recopilar, debatir y posicionarse frente a las perspectivas existentes siendo

> "...probable que esta actitud esté dando cuenta de dos cuestiones. Por un lado, lo incipiente de este fenómeno en el caso argentino; por otro lado, la necesidad de discutir los marcos teóricos desde los cuales enfocar la problemática" (Filmus *et al.* 2003:60).

Dicha estimación se puede sostener en la medida en que se evidencia una creciente intervención de los organismos públicos, tanto como productores directos de investigación, como a través del financiamiento de proyectos vinculados al tema, como en el caso de nuestra investigación.

Identificamos un proceso bastante análogo al que se vivió en Francia a mediados de los 90, donde la intervención estatal en torno a la producción de saberes se evidenció tanto en los relevamientos llevados a cabo por los Ministerios de Justicia y Educación, como a través del financiamiento de equipos de investigación.

Un elemento adicional que explica el interés creciente por la violencia escolar como objeto de indagación sistemática es el deslizamiento conceptual que se ve expresado en el pasaje desde enfoques más ligados a la indisciplina hacia otros que aluden específicamente al término "violencia".

Finalmente, este incremento de las indagaciones a partir del año 2000, coincide con un proceso de mediatización de la violencia escolar. Tal situación es comparable con la evolución histórica de la producción académica en países como Francia y Brasil. Autores como Debarbieux (1996) Spósito (2001) y Furlán (2005) resaltan la incidencia de la irrupción mediática de la temática en la conformación del objeto de estudio. Es decir, la presencia de hechos nombrados como violencia escolar en los medios de comunicación masiva conlleva en gran medida a instalar el debate tanto en la opinión pública, como en las agendas de los organismos estatales, así como también en los ámbitos académicos y en programas o proyectos de investigación.

La investigación sobre violencia y sistema educativo: los principales agentes de producción y sus líneas de indagación

El informe *Enfrentando la violencia en la escuela: un informe de Argentina* (Filmus *et al*. 2003), que mencionamos anteriormente, pone de relieve las características más relevantes de las escasas investigaciones empíricas llevadas a cabo en el país alrededor del tema de la violencia escolar hasta este siglo. Por un lado, se muestra que las investigaciones son de carácter cualitativo y exploratorio, predominando los estudios de caso a nivel local que indagan principalmente en las representaciones y las formas de expresión de la violencia en la escuela. Al mismo tiempo, se observa un viraje desde una perspectiva individual hacia un enfoque sociocultural del fenómeno de la violencia escolar, lo cual implica significarlo

> "como un fenómeno histórica y socialmente situado, donde lo que se busca es develar cómo se correlaciona el incremento de las desigualdades económicas, sociales, culturales, raciales y de género con la mayor presencia de la violencia como fenómeno social" (p. 39).

Adoptando este informe como antecedente directo del propio estado de la cuestión, en el presente trabajo nos proponemos dar cuenta de los principales agentes de producción de investigación sobre la temática de la violencia escolar: por un lado, los organismos públicos; por otro los equipos de investigación en las universidades públicas y privadas así como en los centros académicos y, también, los institutos de educación superior no universitaria, en particular aquellos de formación docente orientados a la investigación sobre la temática. Dedicaremos también en este mapeo, un espacio para describir los aportes de las tesis de Maestría y Doctorado y de las tesinas de grado en la medida en que, dado lo incipiente del tratamiento de la investigación sobre la violencia escolar, este tipo de producciones dispersas constituyen aportes al estado de la cuestión en un contexto nacional. Asimismo, mencionaremos

investigaciones que han sido pioneras desde los organismos internacionales que han abordado la temática en un contexto nacional.

Tal propósito mostrará las diversas formas de caracterizar la violencia escolar y la centralidad de la temática, desde la década de los noventa y sobre todo en la actualidad, aún siendo fragmentado y poco estructurado el campo de la investigación.

La investigación en los organismos públicos

Hemos detectado en nuestro relevamiento sobre los Organismos estatales que se ocupan de estudiar la temática una serie de ejes de indagación que se centran en los siguientes tópicos: las percepciones de los alumnos sobre la violencia en la escuela y las formas alternativas de resolución de los conflictos; las experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina, en especial las que se vinculan con situaciones problemáticas que atraviesan la cotidianeidad y el clima de la escuela; la relación entre índices de violencia escolar y de indisciplina escolar respecto a indicadores de nivel socioeconómico, tasas de delitos y de residencia geográfica de la población indagada; y los imaginarios sobre la inseguridad y la delincuencia de alumnos.

Entre las indagaciones elaboradas por diferentes Organismos Estatales, tanto a nivel del Estado Nacional, como de los Estados Provinciales, podemos mencionar las realizadas por el Programa Seguridad Ciudadana del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1998), la Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Kantor, 2000), la Dirección de Política Criminal, la del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación (2004), la del Área de Educación e Investigación de la Comisión Provincial por la Memoria (2004) y la de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2003). Asimismo, cabe resaltar la creación en

el año 2004 del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, en el seno del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y de la Universidad Nacional de San Martín siendo uno de sus componentes importantes, el de investigación.

Así, se observa una preocupación estratégica de estos organismos por contribuir a la investigación acerca de la temática, al mismo tiempo que se pone en evidencia que las perspectivas teóricas y la construcción de problema de la violencia escolar como objeto de investigación no son homogéneas. Es dable suponer que los modos en que se definen los problemas contribuyen a delinear las respuestas. Desestimando la neutralidad de toda investigación social, las producciones relevadas en nuestro trabajo dan cuenta de una diversidad de posicionamientos en torno de la temática que presumiblemente direccionan las políticas implementadas. Lo cierto es que hay que situar a las mismas en los contextos particulares de su producción.

En lo que se refiere a los trabajos, con anterioridad al año 2000 encontramos como antecedente, el realizado en el marco del *Programa Seguridad Ciudadana del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires,* dirigido por Laura Gingold y Constanza Cilley (1998). Se trata de un estudio de carácter exploratorio que indaga en las percepciones de los alumnos de educación básica sobre la violencia en la escuela y las formas alternativas de resolución de los conflictos. Las hipótesis que guían el estudio plantean que la escuela no está al margen de la comunidad, siendo permeable a lo que sucede cotidianamente en el barrio, en las familias y en los medios de comunicación. Por otra parte, los hábitos culturales y los espacios de socialización juegan un rol fundamental en la configuración de identidades, funcionando a su vez como soportes. Desde el punto de vista metodológico, se aplicó una encuesta semi-estructurada, con carácter piloto, a 48 niños de 6º y 7º grado (últimos años de la escuela primaria) de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. Se recabó información sobre los tipos y frecuencias de los conflictos más recurrentes, sobre los diferentes niveles de violencia escolar (burla, insultos, golpes, amenazas,

robos) y sobre la victimización en el grupo entrevistado y en su entorno cercano.

En el trabajo la violencia se refiere a la ejercida por los alumnos y dirigida a otros alumnos o a los docentes. Las situaciones que se enumeran son: bromas, burlas, insultos, peleas, robos, amenazas, agresiones físicas y ser lastimado con algún objeto. Los datos más relevantes dan cuenta de que los alumnos perciben que lo otros actuarían de forma más violenta a como reaccionarían ellos personalmente. Ante ciertos temas, como la pelea entre amigos, o cómo actuar si otros alumnos se están peleando, se privilegia una solución entre pares antes que la intervención de la autoridad. Las soluciones más severas son planteadas como últimos recursos. Previamente se buscan alternativas tales como conversar con los padres del alumno o bien que el alumno converse con la directora del establecimiento. Por otro lado, se encontró que la burla y la broma son las situaciones más frecuentes en la escuela; adquiriendo también relevancia las peleas en los recreos y el robo. Tomando las situaciones de victimización se observa que un 30% de los encuestados reconoce haber sufrido algún robo o agresión física.

En relación a las situaciones que les generaban mayor temor, la presencia de patotas de jóvenes figuraba en primer lugar, seguido por la presencia de un desconocido. Otro dato relevante es que un 13% le teme a la policía. Por último, es interesante notar que en este estudio exploratorio no se registran diferencias por género en las prácticas, en los hábitos culturales, ni en las actitudes frente a ciertos conflictos.

El estudio elaborado por la *Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires* y coordinado por Débora Kantor (2000) lleva a cabo un relevamiento de experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina bajo la metodología de estudio de casos, en cinco escuelas del nivel medio de la Ciudad. Nos centraremos en dos aspectos generales de indagación: *las situaciones problemáticas que atraviesan la cotidianeidad* y *el clima de la escuela*.

Con relación a las situaciones de la vida cotidiana, la investigación destaca cuatro problemáticas centrales. La primera de ellas hace referencia a la *disrupción en el aula* (en términos de los adolescentes y jóvenes estudiados, ello se identifica con "*hacer bardo*"). La disrupción remite a un conjunto de acciones diversas tales como golpear los bancos, levantarse sin permiso, arrojar tizas u otros objetos, conversar entre compañeros mientras el profesor explica, gritar, emitir ruidos extraños, retirarse del aula sin autorización, entre otras. Todas estas escenas de la vida en las aulas se centran en la imposibilidad de sostener la dinámica de una situación de enseñanza y aprendizaje.

La segunda problemática se asocia al *maltrato entre compañeros* por el que se designan conductas y situaciones de diversa índole, con grados diferenciales de gravedad y de sentido para los actores involucrados. Los alumnos afirman que los insultos, las "cargadas", los chistes ofensivos, y las "malas palabras" forman parte de la cotidianidad de su experiencia escolar. Estas prácticas no siempre representan un problema desde el punto de vista de los estudiantes, oscilando el significado en cuanto a la importancia que le otorgan al asunto y a la gravedad que implica. Ello se confronta con la mirada de los adultos, para quienes dichas prácticas constituyen un problema de considerable gravedad.

Como bien señala Kantor, no hay que desestimar que muchas formas de maltrato son naturalizadas por parte de los adolescentes y los jóvenes, llevando a una aceptación de la violencia y la intolerancia como parte de su cotidianeidad.

> "Entre los alumnos, sólo se oponen a esta perspectiva que valida ciertos comportamientos por considerarlos naturales y esperables quienes los padecen a diario y no encuentran el modo de revertirlos. (...) La intimidación y la victimización entre pares también expresan intolerancia y discriminación, asuntos que exceden la cuestión de los códigos culturales y las formas de hablar o de hablarse. (...) Según el testimonio de los adultos y de los propios estudiantes, éstos pueden ser muy crueles con sus compañeros y manifestar una clara intencionalidad

> discriminatoria por cuestiones físicas, étnicas, por convicciones religiosas, o a causa de la nacionalidad. Son sobre todo los adultos quienes mencionan este problema, que padecen mayormente los alumnos bolivianos, paraguayos o de piel oscura" (Kantor, 2000:38).

El tercer conflicto se sitúa en torno del *fumar en la escuela*, sobre el que se destaca cierta ambigüedad en las prácticas de los docentes. Si bien en todos los establecimientos escolares existe una prohibición explícita de fumar allí, los alumnos reconocen abiertamente que lo hacen ante la complicidad abierta de los adultos que actúan haciendo la "vista gorda" (mirando para otro lado) y dejando de manera implícita ciertos espacios que actúan como una suerte de zona liberada para que los estudiantes fumen. Así es que las sanciones a los alumnos por fumar pesa sobre aquellos estudiantes que realizan alguna ostentación de su acto, no respetando estos espacios acordados de manera implícita.

Por ultimo, el informe señala como problemática los *daños materiales sobre la infraestructura y el mobiliario de la institución* que pueden clasificados en dos grupos: por una parte, las escrituras de bancos y paredes –consideradas más leves– y, por el otro, los actos de depredación que realizan sobre el mobiliario produciendo la inutilidad de los bienes dañados. Al respecto, la autora sostiene que

> "Extremando el análisis podríamos decir que los graffiti transforman la escuela en un ámbito que a muchos alumnos puede resultarles más a su medida y a su gusto; los alumnos 'usan' la escuela y el modo en que lo hacen puede ser objeto de análisis y de discusión. El otro tipo de daños, en cambio, remite más a una agresión lisa y llana, a un franco ataque a la institución a través de su edificio; no se trata ya de adecuar la escuela a un estilo propio sino de romperla" (Kantor, 2000:45).

Respecto al otro elemento que nos resulta relevante de este informe es el concerniente a la dimensión de *clima escolar*. Se indaga en cómo son vistas *las relaciones entre los alumnos* desde la perspectiva de ellos mismos. El llevar adelante

buenas relaciones con los pares es considerado como muy importante para lograr un buen tránsito y permanencia dentro de la institución. Los testimonios de los alumnos ponen en evidencia el peso que adquieren los procesos de sociabilidad en el éxito escolar. Para la mayoría de los alumnos "llevarse bien" con sus pares implica evitar los conflictos, descripción hecha en base a una negativa; en tanto sólo uno pocos describen las relaciones entre compañeros enfatizando la ayuda, la solidaridad y la contención mutua. A su vez, la mayoría de los alumnos no traslada las relaciones escolares por fuera de la institución. Al respecto el informe destaca que

> "Quienes están más próximos a extender su relación fuera de la escuela suelen integrar el mismo subgrupo. Los subgrupos se recortan claramente dentro de la clase y, por lo general, las referencias de los alumnos a las relaciones entre compañeros remiten necesariamente a ellos" (Kantor, 2000:80).

Al describir las problemáticas y los conflictos en la escuela, las formas de discriminación ocupan un lugar importante, entre ellas, la victimización discriminatoria sobre alumnos varones a causa de su condición de bolivianos. El estudio indica que

> "Los alumnos agredidos no buscan ni encuentran respuesta a este problema en referentes adultos de la institución; de sus relatos se infiere que la situación no suele ser objeto de intervención de los docentes. (...) Además de esto, la discriminación se presenta como un problema vivido en soledad por quienes lo padecen en la medida en que es un asunto que no aparece mencionado en los testimonios de quienes no son objeto de este tipo de agresiones" (Kantor, 2000:82).

Este fenómeno también se pone de manifiesto en las relaciones con los alumnos que realizaron su escolaridad primaria en otras provincias; éstos señalan que la relación con los compañeros les resulta más complicada, generando una fuerte preocupación por ser aceptados por sus pares.

También son significativos los robos, acontecidos mayormente en el interior de las aulas. Las disrupciones escolares

son mencionadas como un problema recurrente que genera tensiones tanto entre alumnos y docentes como entre los alumnos. Asimismo, se señala que las agresiones físicas y las amenazas con armas blancas y de fuego son poco frecuentes, y cuando tienen lugar, se encuentran envueltos en estas situaciones mayormente los alumnos varones.

Por su parte, el estudio realizado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, dirigido por Castro y Fernández Conti (2003) consiste en analizar si existe correlación entre los índices de violencia escolar y de indisciplina escolar en relación a indicadores de nivel socioeconómico, tasas de delitos y de residencia geográfica de la población indagada. En cuanto a lo metodológico, se utilizaron los datos correspondientes a una serie de ítems del cuestionario aplicado a los directivos en el marco del Operativo Nacional de Evaluación 2000 (ONE 2000) para 6º año de las escuelas de Educación General Básica, referidos a la problemática de conducta en los establecimientos escolares. Se trabajó sobre una muestra de 4.041 directores de establecimientos de EGB de la provincia de Buenos Aires. Posteriormente se realizó una elaboración propia sobre estos datos.

El informe establece una diferenciación en las conceptualizaciones de indisciplina y violencia. La operacionalización de las variables se realizó a partir de la construcción de dos índices: Índice de violencia escolar –IVES– (que incluye la tenencia de armas, drogas, agresión física a docentes, alcohol, inconducta sexual) y el Índice de indisciplina escolar –IINDISE– (ausentismo, desorden, faltas de respeto, agresión verbal entre alumnos).

Según los autores, los datos obtenidos permiten desestimar ciertos supuestos tales como: considerar la indisciplina como el paso previo a la violencia escolar, la asociación directa entre niños pertenecientes a sectores de bajos recursos y actitudes de violencia escolar, las situaciones de imitación con respecto al entorno y la existencia de áreas geográficas de indisciplina y violencia.

La hipótesis que sometieron a prueba los autores fue la siguiente: no existe correlación entre los índices de violencia

escolar e indisciplina escolar en relación a los indicadores de delito, lugar de residencia desfavorecido y nivel socioeconómico de la población.

Las principales conclusiones dan cuenta de que en las relaciones sociales que se desarrollan en el interior de los establecimientos se manifiestan, principalmente, problemas de indisciplina antes que de violencia. Esto abre a un amplio campo de indagación a fin de precisar o señalar qué factores y/o dimensiones sociales, culturales, institucionales, escolares, etc. se hallan asociados a los fenómenos de indisciplina y violencia escolar. La débil asociación observada entre violencia escolar y condición socioeconómica, cultural y escolar permite descartar los supuestos mencionados que vinculan mecánica e ineluctablemente, actitudes violentas con niños y jóvenes que provienen de hogares con bajos ingresos.

Por otra parte, no se encontraron correlaciones significativas entre el IVES y el IINDISE respecto a indicadores de delito, domicilio de delincuentes y villas, lo que no sólo constituye una evidencia más para desmontar preconceptos, sino que permite suponer que los establecimientos educativos conservan ciertos grados de autonomía relativa con respecto al conjunto de relaciones sociales que se desarrollan en su entorno. Según los investigadores las correlaciones entre IVES e IINDISE con indicadores de delito, domicilio de delincuentes y villas, son siempre bajas y, en el caso del IVES, no alcanzan a ser altamente significativas.

El trabajo realizado por el Área de Educación e Investigación de la Comisión Provincial por la Memoria, conjuntamente con la Rama Polimodal de la Provincia de Buenos Aires, dirigido por Sandra Raggio (2004), indaga en los imaginarios sobre la inseguridad y la delincuencia de 236 jóvenes alumnos de escuelas polimodales públicas de la ciudad de La Plata, de entre 15 y 18 años. En cuanto a lo metodológico se trata de un estudio de tipo exploratorio, con una muestra no representativa, que privilegió como instrumento de indaga-

ción encuestas abiertas individuales[2], que incluyeron 3 ejes: percepción sobre la inseguridad; percepción sobre la delincuencia; posibles soluciones. Las expresiones libres de los alumnos fueron clasificadas según categorías que permitieran crear datos cuantificables.

Respecto a la conceptualización de la violencia, la autora considera que ésta es puesta en acto no sólo a través del hacer sino también en el decir. Las clasificaciones sociales expresadas en el lenguaje, en la forma de nombrar, no sólo reflejan fracturas y segmentación social: también la provocan.

Las principales conclusiones señalan la alta heterogeneidad de los discursos de los adolescentes, en los cuales gran parte de los debates nacionales sobre el tema no tienen eco. Así es que el agravamiento de las penas no tiene la frecuencia esperada en sus respuestas, ni tampoco la pena de muerte o la baja en la edad de inimputabilidad. Las percepciones e imaginarios juveniles no son un reflejo de las de los adultos, distorsionado por la edad, o de los medios de comunicación. Sus opiniones e imaginarios son singulares. En este sentido, la mayoría no desconoce que el crecimiento del número de actos delictivos en nuestra sociedad tiene directa relación con el desempleo y la pobreza.

Por otra parte, la mayoría de los alumnos sostiene que las razones de la inseguridad son causa de factores socioeconómicos; en tanto que las soluciones implicarían políticas que tiendan a modificar estas circunstancias. Por otro lado, los delincuentes son caracterizados mayoritariamente por su condición social, por sus características de personalidad, y por ser víctimas de la sociedad. Para finalizar la autora argumenta que se suele subestimar a los adolescentes y que esta subestimación es parte de los estereotipos sociales.

La investigación efectuada por la Dirección Nacional de Política Criminal del Ministerio de Justicia, Seguridad

---

2 En la encuesta se debían completar de forma libre cuatro frases: 1- Yo creo que el motivo principal por el cual hoy hay inseguridad es…; 2- Para mí lo fundamental para solucionar el problema de la inseguridad es…; 3- Yo opino que las personas que cometen delitos son…; 4- Para mí a las personas que cometen delitos hay que…

y Derechos Humanos de la Nación[3], coordinada por Daniel Pedro (2004) aborda las situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2002. Se aplicaron 600 encuestas a jóvenes de entre 14 y 20 años residentes en la Ciudad de Buenos Aires y que durante el 2002 cursaron estudios en establecimientos de nivel secundario de la misma ciudad, tanto de escuelas públicas como privadas. En el informe preliminar de esta investigación al que hemos accedido en nuestro relevamiento se presentan sólo los datos referidos a estas últimas. En cuanto a lo metodológico, la investigación se llevó a cabo a partir de encuestas por muestreo probabilístico. El instrumento combinó preguntas de tipo estructuradas y precodificadas, y preguntas abiertas para cuestiones de interés cualitativo y de análisis de contenido.

El informe pretende dar cuenta de si se produjo un aumento de la violencia escolar en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires[4]; más específicamente, se busca medir la presencia y participación de los adolescentes y jóvenes en peleas con intercambio de golpes y otro tipo de agresiones físicas, y el haber sido atacados o golpeados físicamente. Se midió además si los encuestados han sido victimizados en dos hechos específicos: hurtos de bienes o pertenencias y robo con violencia, entendido como robo al contacto visual con el agresor y por ende con amenaza o uso efectivo de la fuerza.

Las hipótesis giran en torno a los siguientes ejes: la mutación en los sentidos sobre lo que es considerado violento o

---

3 Este estudio contó con el financiamiento realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

4 Al disponer sólo del informe preliminar y no teniendo información relevada sobre la finalización de la investigación, nos remitiremos a los objetivos específicos y a las descripciones que aporta el trabajo. Consideramos que el trabajo presenta errores en la construcción metodológica, ya que se propone verificar un objetivo de corte diacrónico con un diseño sincrónico. Es decir, para ver si se produjo un aumento de las situaciones de violencia escolar hay que tomar al menos dos mediciones en tiempos diferentes y no una como se establece en el diseño de la investigación. Por este motivo, nos remitiremos a los objetivos específicos y a las descripciones que aporta el trabajo.

no, puede estar ligado a un cambio valorativo generado por las transformaciones en las formas de socialización e integración en nuestra sociedad. Además, se argumenta que el fenómeno de las violencias en el ámbito escolar puede ser considerado como una manifestación más del proceso de deterioro y declive de las instituciones.

La violencia escolar es entendida como la reproducción, en el interior de la escuela, de formas violentas de resolución de conflictos que se dan en el medio social, entrecruzándose así agresiones que afectan tanto a docentes y directivos, como a alumnos, familiares y aún las vinculadas a las instalaciones y al equipamiento. Además, los autores señalan la necesidad de redefinir el concepto de violencia, para hablar de violencias, de manera tal de no limitar el concepto y de trabajar pensando en la multiplicidad de significaciones asociadas al mismo, en la diversidad de representaciones que presenta, y en el carácter cultural que posee; en el sentido de que la explicación de las violencias debe centrarse en las distintas formas de cultura y sociedad.

El trabajo arroja las siguientes conclusiones preliminares: casi la mitad de los adolescentes y jóvenes menciona la existencia de peleas frecuentes con agresiones físicas en la escuela. También expresan la existencia de actos vandálicos contra las escuelas y con una frecuencia relativamente menor señalan el haber sido víctimas de hurto dentro de la escuela. Un resultado interesante es que un porcentaje mínimo de alumnos –pero no obstante, presente– reconoce haber llevado armas a la misma; sin embargo, éste asciende cuando se los interroga sobre su percepción acerca de que algunos de sus compañeros ingresan con armas a la escuela. Por otra parte, una proporción importante de encuestados sostiene la posibilidad de acceder con facilidad a sustancias adictivas en la escuela y –en mayor medida– en los alrededores de las escuelas. Son prácticamente irrelevantes las menciones de los estudiantes acerca de que algún docente haya sido atacado o golpeado físicamente en la escuela.

Para terminar este apartado, dentro de las iniciativas relevantes en materia de producción de investigación por parte

de los organismos públicos, es dable incluir al Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, que comenzó de manera formal a ejercer funciones en el año 2004. El Observatorio se constituyó a partir de una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación, la Universidad Nacional San Martín y la UNESCO –sede Brasil–, con el objeto de sumar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas. Los objetivos, vinculados a la investigación, que persigue el Observatorio son: integrar un núcleo de investigación en el área de la violencia en las escuelas, consideradas sus diferentes naturalezas y modalidades; promover una red entre investigadores sobre la violencia en las escuelas y estudiar esta temática desde el punto de vista multi e interdisciplinario[5].

Para ello, lleva a cabo, entre otros, un proyecto organizado en dos instancias que se propone dimensionar el fenómeno de la violencia que ocurre en las escuelas, intentando establecer sus causas. La primera, de carácter cuantitativo, es realizada en conjunto con la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. El objetivo de esta etapa del proyecto es medir mediante una encuesta, dirigida a 60.000 estudiantes de Educación General Básica-Tercer Ciclo y Polimodal, los niveles y la distribución de la violencia en las escuelas, teniendo en cuenta factores de tipo social y regional. Esta etapa permitirá conocer con cuánta frecuencia se producen hechos violentos de distintos tipos en las escuelas.

La otra instancia de la investigación, actualmente en una etapa preliminar, implica la participación de varias universidades nacionales a modo de red, de la cual forma parte nuestro propio proyecto[6], cuyo nodo es la sede del Observatorio ubi-

---

5 Página del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología www.me.gov.ar/observatorio.

6 Proyecto PICT (17339) "*Las Violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones*", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires (UBA) y financiado por el Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), Secretaría para la Tecnología, la Ciencia

cada en la Universidad de Gral. San Martín bajo la dirección de Daniel Míguez. El objetivo es el de realizar varios estudios de caso, en escuelas particularmente afectadas por el fenómeno de la violencia y también en otras que hayan logrado evitar eficazmente el problema. La selección de casos se realizará a partir de los resultados encontrados en la instancia anterior, y los estudios se realizan siguiendo métodos cualitativos de investigación por parte de equipos interdisciplinarios[7].

La investigación en las universidades y centros académicos

Otro importante agente de producción son las universidades y centros académicos a través de sus equipos de investigación, que en un número importante de casos, cuentan con instancias de financiamiento estatales y/o privadas. En nuestro relevamiento, que abarca desde los noventa hasta la actualidad, hemos identificado proyectos realizados en universidades públicas estatales tales como la Universidad de Buenos Aires (en los que se incluye nuestro propio proyecto), la Universidad Nacional de San Martín, la Universidad Nacional de General Sarmiento, la Universidad Nacional de Córdoba, o bien en centros de investigación de carácter intergubernamental como es el caso de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Argentina, y en instituciones privadas como es el caso de la Universidad de San Andrés.

---

y la Innovación Productiva (SECyT) - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Investigadores: Carina V. Kaplan (Directora), José Antonio Castorina, Alejandro Spiegel, Gabriel Brener, Gabriela Kantarovich, Victoria Orce, Paula Fainsod. Investigadores Becarios: Agustina Mutchinick, Sebastián García.

7 Para más detalles, visitar www.me.gov.ar/observatorio.

Las universidades públicas

Un antecedente pionero de los noventa que aborda el problema de la violencia escolar utilizando tal denominación es el de Ana Lía Kornblit (1991) *Manifestaciones de la violencia en la Escuela Media*, el cual se inscribe en el marco del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. La indagación se realizó en tres escuelas tipo (clase media-alta, media y baja) del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires e intentó testear la siguiente hipótesis: el clima social de la escuela[8] es un factor condicionante de las manifestaciones de violencia en el ámbito escolar. El objetivo que se plantea es el de

> "...construir una tipología de manifestaciones de violencia en la escuela y asociar cada tipo encontrado con determinado perfil ambiental (clima social escolar y del aula y clima familiar) y un determinado perfil individual (actitudes existenciales básicas y estados psicológicos)" (Kornblit, 1991:83).

La violencia es conceptualizada como

> "...situaciones, hechos o personas que expresan (...) conductas consideradas como desaforadas o excesivas por el o los individuos a los que van dirigidas, y que son manifestaciones de un poder no legitimado consensualmente" (Kornblit, 1991:81).

En el ámbito escolar, las conductas nominadas como violentas son las siguientes: impertinencia, uso de lenguaje obsceno, manifestaciones de burlas, violación marcada de los códigos de vestimenta, peleas entre personas y grupos, acciones de vandalismo y robos.

Las principales conclusiones a las que se arriba dan cuenta de lo siguiente: en primer lugar, de acuerdo a la tipología que se elaboró sobre las manifestaciones de violencia escolar

8 La variable clima social incluye cuatro dimensiones: la relacional, la de la innovación, la de la organización, y la de las tareas.

vinculada con los tipos de escuelas, se constató que las manifestaciones de violencia que se dirigen hacia la autoridad (conductas de agresión verbal, cuestionamiento hacia los adultos) se encuentran mayormente en la escuela de clase media alta en tanto que aquellas dirigidas hacia la institución escolar (agresión verbal, cuestionamiento de las normas, disrupción en las aulas) se presentan en mayor medida en la escuela de clase media. En tanto que las manifestaciones de violencia dirigida hacia las personas y la propiedad privada (peleas y robos) se encuentra más frecuentemente en la escuela de clase baja. Por otra parte, en lo referente al clima social de la escuela, éste se correlaciona mayormente con las formas de violencia hacia la autoridad y hacia las normas escolares, en tanto que el clima familiar se correlaciona con las manifestaciones de violencia contra las personas y la institución, presentes en mayor medida en la escuela de clase baja.

También dentro de la década del 90 debemos destacar el trabajo llevado a cabo por equipos de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los que se encuentran los estudios dirigidos por Graciela Morgade (1998), Marta Souto (2000), María Luján Bertella (2001), Carina V. Kaplan (2005), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, sumados a los dirigidos por María Inés Bringiotti (2000) y Graciela Batallán (2004).

Morgade (1998), en el marco del proyecto "La problemática del poder y la autoridad en la perspectiva de la transformación escolar. Mujeres y varones en cargos de decisión en las escuelas", analiza la estructura de poder subyacente en organizaciones educativas, respecto a las relaciones sociales de subordinación, dominio y permanencia de las desigualdades de género. Souto (2000), por su parte, aborda las relaciones en la escuela desde el campo de lo grupal. El trabajo da cuenta de la existencia de "formaciones grupales", noción que remite a construcciones peculiares, dinámicas, propias de las interacciones entre los sujetos y la realidad institucional. "*El propósito es el de describir, analizar e interpretar las formaciones grupales halladas y mostrar su lugar de intermediación*

entre los sujetos y la institución" (Souto, 2000:16). También considera pertinente hablar de violencias en plural, debido a la multiplicidad de fenómenos que remiten a dicho concepto. Por otra parte, las violencias son clasificadas como objetivas, es decir observables, o bien como subjetivas, dando cuenta de las formas de sufrimiento de quien es objeto de ellas.

Del análisis de los registros pudieron establecerse las manifestaciones de la violencia más frecuentes y sus objetos: la agresión hacia los objetos escolares, la agresión a las personas, la agresión en la relación docente-alumno y los juegos de violencias mutuas en situación de desborde y caos. A su vez, la tipología de las formaciones grupales elaborada en torno a la violencia distingue entre: la caricatura pedagógica, la violencia sitiada, los grupos antagónicos o de ataque, el chivo expiatorio y la contracultura. Estas formaciones grupales son analizadas desde tres perspectivas: la social, la psicológica y la pedagógico-instrumental. Aquí comentaremos la primera de ellas. Desde lo social, estas formaciones se manifiestan en escuelas segregadas que profundizan las diferencias sociales aumentando el potencial de violencia. Por su parte, las representaciones de la comunidad y el barrio comparten la idea de escuelas desprestigiadas, siendo éstas reforzadas por las acciones de los alumnos contra la escuela.

Al mismo tiempo, la investigación describe e interpreta, a partir de tres casos analizados, algunas formaciones grupales prototípicas: 1) las reunidas en torno del prestigio académico, 2) las reunidas en torno al disciplinamiento y la conservación del pasado, y 3) las reunidas en torno a la violencia.

Desde otra línea de indagación, vinculada al análisis institucional, Bertella (2001) lleva a cabo un estudio en cinco escuelas medias (secundarias) que atienden a sectores desfavorecidos, de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. Se propone analizar los Consejos de Convivencia implementados en las escuelas de dicha ciudad, considerando especialmente la incidencia del estilo de gestión directiva sobre la convivencia escolar. Lo que resulta pertinente para nuestra temática, es la mirada puesta en ciertas dimensiones

indagadas tales como la caracterización y el tratamiento de situaciones de conflicto, la discriminación y la violencia.

Para analizar el clima institucional se consideraron aspectos específicamente escolares tales como el grado de pertenencia de los actores, la valoración de los alumnos hacia la escuela, el compromiso pedagógico de los docentes y la apertura del equipo directivo hacia la comunidad. De los datos arrojados por el estudio se destaca que el clima de convivencia es considerado por la mayoría de los alumnos como "bueno". Respecto a los conflictos más frecuentes en la escuela, según la opinión de los alumnos, los problemas de convivencia entre alumnos, tanto del mismo grupo como de diferentes divisiones, son los que más se resaltan; a éstos lo siguen el conflicto con profesores y en porcentajes significativamente inferiores el conflicto con directivos y preceptores.

Por su parte, Bringiotti (2000), quien actualmente dirige el Proyecto "Impacto de la crisis socio-estructural argentina en la conceptualización y abordaje del maltrato/violencia hacia las niñas", con sede en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE), se preocupa por estudiar las acciones llevadas a cabo por la escuela y los docentes ante la presencia de alumnos que han sido maltratados fuera del entorno escolar. Para ello realizó un estudio epidemiológico en las escuelas públicas de educación inicial, primaria y especial de la Ciudad de Buenos Aires y del Partido bonaerense de Avellaneda, entre 1993-97, con el objeto de determinar el número de casos potenciales de niños maltratados según tipo de maltrato.

Según este estudio, la escuela se muestra eficaz respecto a la detección de casos de maltrato infantil que acontecen fuera de sus muros, de los cuales el abandono físico resulta ser el más frecuente, seguido por el emocional y luego el maltrato físico. Existen formas de maltrato tales como la mendicidad, el trabajo de los menores, la falta de control parental de la conducta de los hijos, abuso sexual, que en la investigación identifica aún son poco detectados o bien no son consideradas como formas de maltrato.

El trabajo de Batallán (2004), "El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia", aborda

las cuestiones del poder y la autoridad en la escuela, centralizando su análisis en la conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes. El trabajo se basó en las problemáticas y registros de campo de dos investigaciones dirigidas por la académica[9], en el marco del Instituto de Ciencias Antropológicas.

El proyecto "Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones", en el cual se inscribe el presente capítulo, dentro del Programa de Sociología de la Educación, se propone de un modo general aportar conocimiento teórico y empírico en relación con la construcción social de la violencia en las escuelas medias, sus límites y alcances a la vez que intentar conocer las representaciones sociales sobre la violencia, partiendo de un enfoque sociohistórico, y considerando la perspectiva oficial y la de los distintos actores escolares, en un contexto nacional. Se trata de reconstruir los sentidos y experiencias en torno a la violencia escolar e interpretar sus efectos sobre la subjetividad, la experiencia escolar y las trayectorias educativas diferenciales de los estudiantes. En una primera etapa, por un lado, hemos elaborado un estado del arte sobre la cuestión de la violencia escolar a nivel nacional e internacional (en este capítulo se vuelcan los principales hallazgos del relevamiento de investigaciones en Argentina) y por otro lado hemos relevado las iniciativas vigentes en Argentina en el marco de las políticas públicas y de la sociedad civil.

Por su parte, en el marco de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires debemos mencionar los aportes de Mario Zerbino (2001; 2003). Se trata de investigaciones teóricas y clínicas realizadas dentro de la Pasantía "Hospital de Día y Problemáticas clínicas contemporáneas" que aportan reflexiones sistemáticas sobre la categoría de "violencia". El autor remarca que a través de distintos deslizamientos de sentido se suele –con pretensiones de homogeneidad– eng-

---

9 Las investigaciones a las que nos referimos son las siguientes: "El trabajo docente en Argentina. Significación social y lucha gremial. Un enfoque antropológico" (1988-1990) y "Gobierno escolar y democracia. Mundos locales y construcción de hegemonía" (1997-2000), ambas realizadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

lobar bajo una categoría a una serie de fenómenos distintos. La violencia se convierte así en una sustancia carente del propio entramado de relaciones históricas y sociales que la sostienen.

En el marco de la Universidad Nacional del Comahue, María Claudia Sús (2005) aborda la cuestión de la convivencia escolar en el nivel medio a partir del cambio de legislación, que busca reemplazar el tradicional modelo de disciplinamiento instaurado en las escuelas, por uno basado en la convivencia democrática. La indagación se basa en la observación de las acciones que los sujetos desarrollan cotidianamente en el aula con el objeto de tratar de describir e interpretar las formas de regulación normativa y su relación con el posicionamiento de los actores, en especial alumnos y docentes.

En las conclusiones la autora pone de relieve que el viejo modelo basado en la disciplina no ha podido ser superado totalmente, coexistiendo con el de convivencia. Por otra parte señala que ante situaciones de conflicto o de violencia es común que se apele al viejo modelo; en tanto menciona algunos aspectos que generan dificultades para establecer una cultura basada en la convivencia democrática, entre los que señala: la imposibilidad de cambiar los esquemas de acción, que expresa la disparidad entre lo dicho y lo hecho por los actores implicados, en especial los docentes; la falta de consensos institucionales, ya que muchas veces se observan fracturas entre el cuerpo docente en relación tanto a sus prácticas como a sus discursos; la continuidad de prácticas autoritarias, que son disimuladas u opacadas por la instauración de los nuevos sistemas de convivencia y su discursividad democratizadora. Asimismo, se evidencia la existencia de figuras, como el caso de los directores, que estarían por sobre las pautas.

Al mismo tiempo, la no acreditación como sanción o castigo implica la utilización de la evaluación como sistema punitivo, expresado en las amenazas de enviar a los alumnos a examen ante problemas de indisciplina. Asimismo, la impunidad instaurada es uno de los factores que resulta relevante en la escalada de la tensión y el conflicto entre docentes y alumnos. “*Si total, no pasa nada*”.

Los nuevos sistemas de regulación escolar no logran eliminar prácticas que pertenecen a sistemas anteriores, generándose así un marco regulatorio híbrido, que no sólo no resuelve las tensiones sino que en algunas circunstancias las aumenta.

En la Universidad Nacional de Mar del Plata, Karina Mórtola; Néstor Cecchi y Emiliano Alazraki (s/f) indagan, en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación y Adolescencia (GISEA) de la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social, sobre las principales manifestaciones de la violencia, sus causas y las situaciones favorecedoras de ésta en escuelas de 3º ciclo del EGB. La muestra estuvo compuesta por 8 instituciones educativas de la ciudad, 4 del centro –Grupo A– y 4 de la periferia –Grupo B–, todas ellas de gestión oficial. El abordaje metodológico optó por un diseño combinado, utilizándose técnicas de observación participante y no participante, cuestionarios, entrevistas. Se indagó a docentes, preceptores, directivos y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) del tercer ciclo del EGB, con el objeto de dar cuenta de las principales manifestaciones de la violencia, sus causas y las situaciones favorecedoras de ésta, en las escuelas de Mar del Plata, en el 3er ciclo del EGB.

Las manifestaciones de la violencia se agruparon en 4 categorías: agresiones verbales entre compañeros; disputas entre compañeros, pandillas; desvalorización, burlas, exclusión de uno o varios compañeros; agresiones físicas entre alumnos. De los resultados preliminares se desprenden las siguientes observaciones: En cuanto a las conductas que reflejan violencia, el 94% responde afirmativamente en cuanto a su existencia en las escuelas, siendo las agresiones verbales entre los alumnos las más frecuentes. Cuando se comparan los dos grupos de escuelas se observan diferencias significativas en las manifestaciones de violencia. En las escuelas del grupo B existe mayor incidencia de manifestaciones violentas que en las del grupo A en relación a las 4 categorías de violencia.

En cuanto a los factores que podrían incidir como generadores o causantes de violencia, los porcentajes más altos desde la mirada de los docentes se corresponden con: la desorganización familiar (96%), la situación socioeconómica (94%).

El porcentaje más bajo se ubica en la escuela (8%). Los cinco factores de la violencia (los otros dos son *Consumo de drogas y alcohol*, y *Modelos de identificación*) que identifican los docentes obtienen porcentajes similares en ambos grupos. Al consultar sobre las situaciones que predisponen a un orden violento, los docentes respondieron adjudicando los porcentajes más altos a la inasistencia de los padres cuando son convocados por la escuela (45%) y la inasistencia reiterada de los alumnos (43%). Los valores más bajos corresponden a la inasistencia de los docentes (6%) y a los docentes que desvalorizan a los alumnos (0%).

El 80% de la población encuestada afirma que las intervenciones en el ámbito escolar son insuficientes para resolver las situaciones de violencia, y agregan en forma aclaratoria las siguientes razones: "falta de tiempo", "no contar con el personal idóneo para abordar la problemática", "no contamos con las familias". De los resultados se desprende que para los docentes y directivos, la escuela no forma parte de los factores, ni de las situaciones predisponentes a generar violencia.

En *Sociología del delito amateur*, Gabriel Kessler (2004) indagó sobre jóvenes que han cometido delitos violentos contra la propiedad. El mencionado libro fue realizado en el marco del proyecto "Trabajo, sociabilidad e integración social" inscripto en el Área de Sociología de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)[10]. El delito es entendido como parte visible de otros procesos menos evidentes y como manifestación de un proceso de mayor alcance como es la descomposición de la sociedad salarial, la desestabilización y crisis laboral y la segregación socioespacial. A través de entrevistas se describe quiénes son estos jóvenes y qué características poseen sus acciones. El investigador alude al término *delito amateur* porque los jóvenes estudiados se alejan de las situaciones delictivas que referencian esa imagen clásica del delito profesional con códigos precisos[11]. En éstos no se veri-

10 Financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica.

11 Kessler sostiene que sólo una mínima porción de aquellos que cometen delitos en la adolescencia desarrolla una carrera delictiva adulta.

fica esa separación tajante entre actividades legales e ilegales, entre trabajo y delito. Hay una zona gris en la que, de acuerdo a la oportunidad, trabajo y delito pueden estar concatenados. La investigación se basó en los testimonios de 53 jóvenes de entre 13 y 31 años –46 varones y 7 mujeres–. El autor señala que, la proporción respecto a la variable "género", responde a la representatividad en los delitos que se tomaron para este trabajo. Los jóvenes entrevistados son provenientes de la Ciudad de Buenos Aires y de partidos del Gran Buenos Aires.

Las hipótesis generales que atraviesan el trabajo giran en torno a la precariedad laboral vivenciada y la alternancia entre trabajo y delito, que

> "(...) reduce el espectro temporal en el cual proyectarse imaginariamente. Cuando el mediano y el largo plazo se desdibujan, el horizonte en el que evalúan las acciones a realizar se limita a lo inmediato (...) De este modo, si la inestabilidad laboral impide imaginar alguna movilidad ascendente futura, en el presente lleva a que el trabajo se transforme en un recurso de obtención de ingresos más entre otros, como el robo, el pedido en la vía publica, el 'apriete' (solicitar dinero en la calle con una velada amenaza de violencia) y el 'peaje' (bloqueo de una vía de pasaje obligado en un barrio para exigir dinero a los transeúntes a cambio de dejarlos pasar), entre los cuales se opta según la oportunidad y el momento" (Kessler, 2004:34).

En consonancia,

> "En tal contexto, las acciones de un segmento particular de jóvenes se caracterizan por estar precedidas y, a su vez, por reforzar el desdibujamiento de ciertas fronteras, en particular, la que separaría lo legal de lo ilegal" (Kessler, 2004:14).

Dentro de los interrogantes específicos se puso la mirada sobre el tipo de escolaridad que habían recibido y la relación que establecían con la educación. Entre otras cuestiones, se expresa que la relación entre delito y escuela está sufriendo modificaciones, ya que según datos de 1998, el 58% de los

menores de 18 años infractores contra la propiedad en la Provincia de Buenos Aires declaraba estar concurriendo al colegio (Kessler, 2004).

Las preguntas que guían la indagación con respecto a las trayectorias escolares se orientan hacia las marcas que ha dejado la experiencia escolar, los vínculos con los docentes y los compañeros, los motivos de la deserción y la relación entre escuela, violencia y delito. En cuanto a la experiencia personal se observa la dificultad de encontrarle un sentido general a la educación y de articular los aspectos educativos con otros aspectos de su vida. Es por ello que se plantea que la *escolaridad es de baja intensidad* entendida como el desenganche de las actividades. La baja intensidad no implica ausencia de tensión o conflicto

> "por el contrario se trata de una baja intensidad muy conflictiva, de una relación en parte débil por lo poco que hacen en la escuela, pero que al mismo tiempo es un vínculo muy tenso, siempre al borde de la ruptura y la implosión violenta" (Kessler, 2004:193).

El desenganche presenta dos variantes: una disciplinada caracterizada por una actitud ausente en clase con bajo nivel de conflictividad y la otra indisciplinada vinculada a los jóvenes designados como *barderos*, y que manifiestan problemas disciplinarios graves.

Entre los factores del desenganche se encuentra, en primer lugar, la participación en hechos delictivos, considerada una experiencia de alta intensidad (armas, riesgo, dinero) en contraposición al bajo nivel de expectativas que encuentran en la escuela. En segundo lugar, aparece la repitencia y el rezago que los obliga a integrar nuevos grupos con compañeros de menor edad.

> "Ahora bien, si algún suceso tiene el poder de interrumpir la escolaridad, es porque el apego a la escuela no es muy sólido, ya que –en general– no se trata de problemas irresolubles ni tampoco sería justo decir, en muchos casos, que la escuela los excluye, al menos no abiertamente" (Kessler, 2004:200).

En cuanto a la relación con los docentes y compañeros, básicamente se observa la dificultad de establecer vínculos fuertes con ellos. Con los primeros parecería establecerse un pacto implícito de no interferencia en los objetivos de cada uno, con el fin de evitar conflictos en el aula. Por su parte, las amistades de los entrevistados no son escolares sino más bien se encuentran en el barrio. Por lo general, con sus compañeros se establecen prácticas de amedrentamiento con el objeto de que les hagan la tarea o de obtener dinero.

> "En síntesis, en el aspecto relacional la escuela no constituye en los casos analizados un ámbito de sociabilidad importante en cuanto al vínculo con los compañeros; y tampoco se han establecido relaciones beneficiosas con los profesores; más bien, se trata de un vínculo signado por la indiferencia, la tensión y la angustia" (Kessler, 2004:206).

El autor plantea que no es fácil sostener que la escuela excluye a estos jóvenes, pareciera que la desidia y la resignación de la escuela si bien no excluye, tampoco incluye. Lo cual puede dar pie para preguntarse qué rol debería asumir la escuela en esos casos. De hecho, no se manifiesta una exclusión deliberada de estos sujetos, reconociéndose que las instituciones son mucho más tolerantes que en el pasado. Lo que sí parece existir son ciertos mecanismos informales dentro de las escuelas "buenas", de los barrios donde viven los entrevistados, para no aceptar o desembarazarse de los alumnos problemáticos.

En relación a los procesos de etiquetamiento y estigmatización, éstos erosionan vínculos de por sí débiles, y contribuyen a la deserción y el abandono[12]. Las fuentes de estigmatización no aparecen necesariamente ligadas al delito: en algunos casos se vinculan al uso de drogas y se observa que

12 Varios de los miembros de nuestro equipo han venido aportando sistemáticamente a la comprensión de las formas de nombramiento y clasificación en el sistema escolar y su incidencia sobre las trayectorias educativas configurando una línea de investigación. Ver, entre otros: Castorina y Kaplan (2003); Kaplan (1998); Llomovatte y Kaplan (2005).

uno de los mayores estigmas es la entrada en el sistema penal, que dificulta la reinserción escolar.

Con relación a la violencia en las escuelas, el tema que nos ha resultado especialmente interesante en este estudio, es acerca de la diferencias en la construcción de sentido con respecto a lo que se considera violencia entre los docentes y los jóvenes entrevistados. El fenómeno de desdibujamiento de la ley afecta en forma directa a las instituciones escolares: robarle a la escuela, a los profesores, o situaciones en donde se le pregunta a la directora "¿qué precisa la escuela?" para ir a robarlo y traerlo, muestran, desde la perspectiva de este estudio, no sólo la decadencia de la institución como constructora de ley sino también su transformación en otro territorio en el que también puede desplegarse la lógica de la provisión.

La Universidad Nacional de Córdoba también lleva a cabo un número importante de indagaciones sobre la temática, considerando el problema desde diferentes enfoques y disciplinas.

Nora Alterman y Ana María Foglino (2005)[13] analizan la incidencia de los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en torno a las estrategias para el mejoramiento de la convivencia escolar. Las autoras señalan que la expansión de los CAJ prevista para el 2005 en las escuelas secundarias de Córdoba, representa una respuesta desde el Ministerio de Educación Nacional a innumerables problemas que afectan al nivel medio: fracaso, abandono, indisciplina y violencia. El propósito central consistió en indagar la forma en que los CAJ han ido dando respuestas a las problemáticas mencionadas. Para ello se recurrió a un abordaje de corte cualitativo, centrado en entrevistas y utilización de datos secundarios.

Las principales conclusiones dan cuenta de que los CAJ están dotados de un potencial capaz de generar una mejora

13 El siguiente trabajo se inscribe dentro del proyecto *El ciclo de especialización en la escuela secundaria de Córdoba: curriculum, organización escolar y gestión directiva*, Centro de Investigaciones, Área de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. El mismo está dirigido por Nora Alterman, y es financiado por la SECyT.

en los vínculos de convivencia, reduciendo lo problemas de violencia e indisciplina. A su vez puede hablarse de un "efecto CAJ", indirecto y no inmediato, vinculado a la construcción de una subjetividad ligada al ejercicio de prácticas democráticas, instalando así nuevas reglas en el espacio escolar. Por otro lado,

> "El CAJ en sí mismo constituye un potencial de cambios al propiciar en los jóvenes experiencias de socialización diferentes, cuyos aprendizajes van configurando la construcción de saberes que los habilitan en prácticas de participación, de toma de decisiones, de asunción de responsabilidades" (Alterman y Foglino, 2005:690).

Por último, las autoras señalan

> "que uno de los mayores riesgos es que quede atrapado en el dispositivo de disciplinamiento escolar y/o que, frente a una escuela que se reconoce incapaz de resolver problemas inherentes a su función educadora –tales como el fracaso escolar– se le haga depositario al centro, o sea a los jóvenes, de la responsabilidad de su resolución, convirtiéndose en un 'centro de apoyo escolar', como lo sugieren algunas experiencias relevadas" (Alterman y Foglino, 2005:690).

Mónica Maldonado (2005) aborda la cuestión del noviazgo, la emotividad y el conflicto en la escuela media, en un estudio de caso. El trabajo se realiza en una escuela pública de Córdoba y aborda las relaciones entre los adolescentes de un curso en un contexto de movilidades sociales descendentes de grandes sectores de la población, especialmente los sectores medios, empobrecidos en los años noventa. En ese escenario de incertidumbre, las cuestiones emocionales y el noviazgo se consideran problemas de peso para trabajar las relaciones sociales en la escuela media. Muchos casos de violencia escolar parecen encuadrarse en este tipo de conflictos que, generalmente, los docentes y autoridades suelen minimizar.

El objetivo principal del estudio es el de conocer las maneras y los modos en que los jóvenes se relacionan en la actualidad entre ellos, para pensar a partir de allí cómo se perciben a

sí mismos y a los otros. Para ello, se adoptó un diseño cualitativo etnográfico a través del cual se transitó con los estudiantes un año y medio de escolaridad siguiendo los acontecimientos cotidianos del curso, utilizándose técnicas de observación y entrevistas formales e informales –grupales e individuales–. La etnografía se realizó con alumnos de una escuela de educación media, mixta y socialmente heterogénea, en un curso que transitaba del 5° al 6° año.

En las conclusiones preliminares la autora destaca la vinculación existente entre los condicionamientos sociales y las formas de relación interpersonales que implican un fuerte componente emotivo

> "Dice Elias (1998:445) que 'la familia difícilmente pueda ser vista como una figuración autónoma dentro de una figuración más amplia de la sociedad estatal' quizás homologando este pensamiento podríamos afirmar que las relaciones de noviazgo y afectividad entre los adolescentes en las escuelas tampoco son autónomas. Se enmarcan en nuevas formas de relación y asumen expresiones particulares en los espacios escolares, contextuados en este caso en experiencias de movilidades sociales descendentes y riesgo de estigmatización, donde la intensidad de la incertidumbre lleva a niveles más agresivos que en otros tiempos históricos..." (Maldonado, 2005:734-735).

También en el marco de la Universidad Nacional de Córdoba debemos mencionar al Proyecto: "Orden Normativo Escolar: Alumnos y Conflictos", dirigido por Horacio Paulin. Algunas cuestiones metodológicas y conclusiones preliminares fueron desarrolladas en una reciente ponencia del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación (Mariela Arce *et al.*, 2006). El foco de atención está puesto en el conocimiento de los sentidos y significaciones que despliegan los miembros de las instituciones educativas de nivel medio en relación con la convivencia escolar, el conflicto y la violencia, enfocándose principalmente en la perspectiva de directivos y de alumnos. La investigación se desarrolla a

través de un estudio de casos en tres escuelas medias (dos públicas y una privada) de la ciudad de Córdoba. El diseño de investigación privilegia una perspectiva interpretativa-cualitativa, utilizando técnicas de recolección de la información tales como entrevistas semiestructuradas individuales y en una segunda etapa, entrevistas grupales a los equipos directivos. Para el análisis de la información se opta por el método comparativo constante (Mariela Arce *et al.*, 2006)[14].

Los supuestos que guían el trabajo plantean la crisis de la escuela media, poniendo en cuestión su eficacia en torno a su función socializadora. Apoyándose en el trabajo de Dubet y Martucelli (1998) los autores sostienen que

> "A partir de la década de los 90 se han sucedido diversas modificaciones y cambios en las relaciones que se habían establecido entre los sujetos y la escuela. El modelo de la institución escolar moderna ya no puede resolver los conflictos que se expresan en la socialización de las nuevas generaciones con los procesos de regulación habituales" (Arce *et al.*, 2006:2).

Esta crisis del modelo escolar implica también una crisis de los saberes y conocimientos que regulaban las relaciones de los actores escolares, posibilitando la emergencia de fenómenos de violencia.

> "En ese marco, el problema de la emergencia de conflictos en la relación sujeto y norma, remite al problema de la integración social que pretende la escuela, a la vez que se postula la necesidad de la formación de sujetos críticos y autónomos. En la tensión de esa doble función es que es posible analizar teóricamente la aparición de situaciones disruptivas del orden escolar desde los problemas de disciplina más leves hasta las situaciones de violencia simbólica y física más graves" (Arce *et al.*, 2006:4).

---

14 La presentación forma parte de una indagación realizada en el marco del Proyecto de Investigación: Orden Normativo Escolar alumnos y Conflictos. Subsidiado por Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba –Período 2004/2005– con sede en la Facultad de Psicología, Cátedra de Psicología Social, Centro de Investigaciones de Facultad de Filosofía y Humanidades.

Del análisis de los registros de campo se observan tres ámbitos de emergencia de conflicto. El primero es el ámbito institucional, el conflicto pasa fundamentalmente por

> "la preservación de su mundo privado como sujeto frente a los intentos de regulación (control más puesto en juego por directivos, tutores y preceptores que por profesores) de las conductas escolares esperadas de acuerdo a parámetros de opción de valor de la 'imagen' de la escuela y de la imagen de los jóvenes" (Arce *et al.*, 2006:10-11).

En este ámbito las disputas se complejizan en comparación con la escuela primaria. En la enseñanza media los alumnos se percatan de la pérdida de unidad normativa que caracteriza a la enseñanza media.

Por otra parte, los directivos establecen otros factores que darían cuenta de la emergencia del conflicto o de situaciones de violencia, que no aparecen en la perspectiva de los alumnos. Entre estas dimensiones, se destacan la *historia familiar*, que según los directivos sería responsable de los déficits en la socialización de los jóvenes y el *contexto socioeconómico* que, a partir de situaciones de pobreza y exclusión, actuaría como causa de inadecuación a la organización escolar.

En segundo lugar, en el *ámbito del aula* los conflictos se vinculan con el compromiso y la resistencia de los alumnos respecto al trabajo pedagógico. Los estudiantes depositan la responsabilidad del éxito o fracaso pedagógico sobre los profesores, destacando las formas de trato por parte de éstos, así como su capacidad como docente expresada en la enseñanza de contenidos. De la forma que adopten estas 'cualidades' dependerá que se establezca una relación amistosa o de confrontación.

Por último, los autores mencionan el *ámbito de las relaciones entre alumnos*. Aquí el conflicto pasa fundamentalmente por el tratamiento de la diferencia, manifestándose desde formas de convivencia tolerante con los otros hasta situaciones de dominación, confrontación o indiferencia.

> "Este tratamiento de la diferencia asume dos características, por un lado, por la diferenciación social a nivel

> de las diferencias económicas, étnicas y culturales; y por otro por diferencias por las construcciones identitarias singulares, es decir, por las formas de ser de la presentación personal (timidez, introversión o extroversión, popularidad por atributos estéticos, o sociales, etc.)" (Arce *et al.*, 2006:7).

Diferencias que están presentes en las representaciones de los alumnos. Desde la perspectiva de los directivos prevalece una concepción igualitarista-homogeneizadora de las relaciones entre alumnos que en muchos casos impide la comprensión de conflictos derivados de las diferencias sociales y personales entre alumnos.

Con relación a las conclusiones se destaca que en la perspectiva de los directivos predomina una *concepción* "*disruptiva y contingente del conflicto*" (Arce *et al*., 2006:13) que, en algunos casos, remite a la individualidad de los alumnos y en otros a los factores contextuales.

> "Esta concepción del conflicto inferida como tendencia en los casos estudiados es la predominante, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular: aquella que lo califica como algo negativo, indeseable, asociado a la violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir y evitar. Por consiguiente, el conflicto es considerado como un elemento que perjudica gravemente el normal funcionamiento de la organización educativa ya que se lo asocia a las distorsiones no esperadas que lo contraponen a la pretendida eficacia de los procesos educativos" (Arce *et al.*, 2006:13-14).

Por parte de los alumnos, la jerarquía y el sentido otorgado a las normas dista mucho del de los adultos de las instituciones. El seguimiento de las normas por parte de los alumnos, que la mayoría de las veces no son las pautadas por la escuela, está dado en muchos casos por el deseo de aceptación de sus compañeros. Estas normas brindan a los alumnos un sentido de pertenencia y lealtad respecto al grupo de pares generando

prácticas de oposición y resistencia contra las normas escolares.

Otra línea de trabajo sobre la temática en el seno de esta misma universidad es la desarrollada por Lucía Garay. La investigadora ha estudiado la violencia en las escuelas medias cordobesas, particularmente las agresiones que se dan entre pares. Para Garay, se produce una mutación en el sentido de la violencia: si en los años 70 la violencia en las escuelas medias tenía generalmente un claro sentido político, en la actualidad las formas de violencia se tornan más difusas y difíciles de comprender para el mundo adulto y "*no tiene un sentido de resistencia ni de creación de otra alternativa en el ámbito institucional*" (Garay, 2000, citado en IIPE, 2001, p. 7).

En una reciente investigación estudió 150 casos de violencia en escuelas públicas de distintos barrios cordobeses detectando que en la mayoría de los casos los agentes de la violencia eran jóvenes pertenecientes a sectores medios empobrecidos. Además, se evidenció la mayor presencia de vulnerabilidad y riesgo para el rango de edad comprendido entre los 11 y 15 años. Por otra parte, un dato relevante que arroja la investigación es que un 60% de los actos analizados tenía como protagonistas a mujeres, actos de violencia que implicaban en su mayoría venganzas y hostigamiento contra otras adolescentes.

Según la autora las manifestaciones de violencia se relacionan con la fuerte crisis social que atraviesa la Argentina. A su vez, la desaparición de instancias de socialización por fuera de la escuela se presenta como un factor que incide sobre el problema. Se menciona la creciente inestabilidad y rotación de los alumnos y docentes por las instituciones, lo que genera un mundo escolar inestable donde existe una mayor propensión a la aparición de conflictos y conductas violentas (Garay, 2004).

La investigación en los centros académicos

Entre los proyectos en red se destaca el de *Violencia, Delito, Cultura Política, Sociabilidad y Seguridad Pública*

en Conglomerados Urbanos, dirigido por Alejandro Isla y Daniel Míguez[15].

El proyecto contempla cinco núcleos de investigación dentro de los cuales se lleva a cabo la aplicación y análisis de encuestas y la realización de etnografías. En lo referente a la temática de violencia escolar se encuentran dos subproyectos:

- "Violencia, sociabilidad, cultura y políticas públicas: Estrategias comunitarias e institucionales para la prevención del delito y la marginalidad". Establecido en la Universidad Nacional del Centro, teniendo a cargo la implementación de la encuesta y la etnografía en la ciudad de Tandil. Además, integra estudios sobre la violencia en el sistema educativo, estrategias de evitación y gestión del conflicto en organizaciones comunitarias y redes vecinales y sobre las políticas públicas en el área de minoridad.
- "Etnografías de las violencias. Siete estudios sobre la violencia y el delito en el interior del país". El núcleo de la Universidad Nacional de Córdoba, realiza estudios etnográficos entre los que se indaga sobre jóvenes que estudian y delinquen en la ciudad de Córdoba, particularizando en el uso de drogas, y las manifestaciones de violencia y delincuencia.

Otro proyecto de investigación en red es denominado "Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones", dirigido por Inés Dussel (2005)[16] y también con asiento en la

15 Disponible en http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/programas/asyp/investigaciones/Pav-065.jsp. Este proyecto se enmarca dentro del Programa Antropología Social y Política, con sede en la FLACSO y financiado por la AGENCyT. Del proyecto participan una red de instituciones entre las que se encuentran la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Nacional de Cuyo y la Universidad Nacional de Tucumán.

16 El trabajo se inscribe dentro del proyecto PAV *Intersecciones entre desigualdad y educación media: un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social en cuatro jurisdicciones,*

FLACSO. Parte del trabajo consiste en analizar 20 Reglamentos de Convivencia de escuelas públicas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires con el objeto de indagar cómo se concibe en la vida cotidiana el consenso y el conflicto en las escuelas. Estos reglamentos son todos ellos posteriores al año 2001 y presentan, según Dussel, elementos pertinentes para pensar las continuidades y las rupturas de los saberes y estrategias de las instituciones educativas respecto al orden político vigente (Dussel, 2005).

La hipótesis del estudio es que existe una relación cercana entre el orden político y el orden disciplinario escolar. En esta dirección argumenta que:

> "La restauración de los gobiernos democráticamente elegidos en 1983 colocó a la disciplina escolar como un asunto central para contrapesar la experiencia represiva de la dictadura. Una de las primeras medidas de la administración alfonsinista (1983-1989) fue derogar el régimen disciplinario de las escuelas, que era todavía regido por el reglamento De la Torre de 1934" (Dussel, 2005:1110).

Esta articulación entre orden político y orden disciplinario cobra nueva forma hacia el final de los 90 donde, según la autora,

> "... surge un renovado interés en la disciplina y el gobierno escolar, esta vez impulsado por preocupaciones por la crisis de la autoridad adulta, y se desdibujan las fronteras entre lo permitido y lo prohibido tanto en las escuelas como en la sociedad adulta (cf. Etcheverry, 2000). El discurso sobre la disciplina, vinculado muchas veces con el de la seguridad ciudadana, construye una asociación entre la relajación de las normas y la crisis de la autoridad adulta, por un lado, así como el incremento

---

dirigido por la Dra. Inés Dussel y del que participan las Universidades de FLACSO, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Comahue y la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Financia: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Programa Áreas de Vacancia) Período: 2004-2007.

> de la delincuencia juvenil y la violencia escolar, por otro. Se funda, muchas veces, en una expansión del miedo como forma primaria de vinculación con el mundo, con los otros (cf. Reguillo, 2000). A este discurso se asocia también un lenguaje 'experto' psicopedagógico que promueve la autonomía y la responsabilidad como ejes del trabajo pedagógico y de la formación disciplinaria" (Dussel, 2005:1111).

Entre el año 2001 y 2003 se desarrolla una política educativa estatal, tanto en la ciudad de Buenos Aires como en la provincia, que promueve la elaboración de nuevos sistemas disciplinarios por parte de las instituciones, llamados ahora de convivencia. En este contexto, el estudio se propuso indagar la dificultad que se manifiesta en las escuelas y otras instituciones en cuanto al sostenimiento de la ley, poniendo especial énfasis en la capacidad de las autoridades educativas por fijar normas y hacerlas cumplir. Por otro lado, se planteó el dar cuenta de las conceptualizaciones que se realizan sobre los transgresores, en el marco de la cultura política de las escuelas.

Las principales conclusiones que se desprenden del análisis de los reglamentos giran en torno a la constatación de, entre otras cuestiones, un corrimiento de los discursos: de los 20 reglamentos sólo dos utilizan el lenguaje de los derechos y obligaciones, ligados al discurso de la ciudadanía, en tanto que el resto habla en términos de responsabilidad. Dussel sostiene que

> "el lenguaje político-legal de los derechos y obligaciones es reemplazado por un discurso psicológico, muchas veces de la psicología cognitiva, planteando la importancia de estrategias de resolución de problemas como la base de la conducta cotidiana" (Dussel, 2005:1114).

Las responsabilidades a las que hacen referencia los reglamentos incluyen el respeto mutuo, la atención, el respeto a la propiedad escolar, el respeto a los símbolos patrios (bandera, himno) entre otras cuestiones, siendo éstas mayormente referidas a los alumnos y no así a los docentes. Así sólo 20

de estos reglamentos mencionan que los adultos tienen algún tipo de responsabilidad u obligación, mientras que el resto da por supuesto que los regímenes disciplinarios se reducen a controlar el comportamiento de los estudiantes. En relación a este punto la autora argumenta que

> "La no inclusión de los adultos en la ley escolar, lejos de fundar una asimetría necesaria para la tarea pedagógica (que en todo caso sería deseable fundar en una legitimidad cultural y ética democrática), refuerza la idea de que sólo los débiles son objeto de regulación normativa, y que para la convivencia entre adultos y adolescentes no hay marco político-legal que explicitar, y que deba ser sometido a discusión y a negociación" (Dussel, 2005:1114).

Se señala asimismo la relevancia que adquiere la responsabilización individual respecto a la definición de las sanciones; lo que lleva a posicionar el tema de la solución de conflictos como un trabajo sobre uno mismo.

En resumen, la investigación plantea que

> "La regulación de la disciplina escolar como aparece en los reglamentos de convivencia, entonces, combina viejos y nuevos temas y estrategias. El gobierno de las escuelas, tal como emerge de las normas que las propias escuelas están escribiendo para sí mismas, es el resultado de discursos híbridos que combinan lo viejo y lo nuevo de formas que no son siempre predecibles, (...) La mayoría de los reglamentos están formulados en términos de responsabilidades y consensos, y enfatizan la flexibilidad, la adaptabilidad y la re-educación de la voluntad como necesarias para el aprender a vivir juntos. (...) Pero, por otro lado, muchos de ellos todavía consideran a los adolescentes como menores incapaces de autogobierno, y ponen el acento en una idea de "responsabilidad" que se parece demasiado a la vieja idea de la obediencia disciplinaria de antiguos reglamentos (por ejemplo, cuando se dice que los estudiantes son responsables de obedecer las reglas). La producción de un sujeto especulativo y calculador es contrabalanceada por el peso

de la obediencia y las sanciones tradicionales" (Dussel, 2005:1117-1118).

Otro de los aportes también desarrollados desde la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, son los trabajos de Silvia Duschatzky y equipo. En su libro *La escuela como frontera* (Duschatzky, 1999) la autora expone los resultados de un estudio cualitativo etnográfico en el cual se propone dar cuenta del sentido que la experiencia escolar tiene para los jóvenes de sectores populares. El trabajo se desarrolló durante 1997 en dos instituciones de la Provincia de Buenos Aires. Si bien la violencia escolar no es el eje central de la indagación, es una de las dimensiones analizadas pues representa parte de las vivencias de estos jóvenes. La investigadora señala que el incremento del consumo de drogas, así como otras manifestaciones de la violencia –tales como las agresiones físicas–, ponen de relieve cómo los conflictos se dirimen en el cuerpo –propio o del otro– y no en la palabra (Duschatzky, 1999). La violencia escolar irrumpiría en escena producto del fracaso del lenguaje,

> "...se trata sobre todo de una violencia sin objeto, difuminada en la trama del tejido social que no distingue destinatarios. La definimos como fracaso del lenguaje porque se ancla en el cuerpo, propio o del semejante, no tiene finalidad y no refiere a una disputa de valores o posiciones discursivas. La cuestión no es impugnar, resistir, enfrentar la palabra del otro sino eliminar al otro" (Duschatzky, 1999:52).

Desde su perspectiva, este tipo de violencia es la que prolifera en los barrios populares, donde los conflictos se dirimen sobre el cuerpo del otro, en el caso de las agresiones físicas, el robo o el narcotráfico; o en el propio cuerpo a través de embarazos adolescentes y drogadicción.

En una indagación posterior Silvia Duschatzky y Cristina Corea (2002)[17] buscaron indagar el estatuto que tiene la

17 El libro se inscribe dentro del proyecto Infancia y adolescencia en las escuelas urbano marginales de la Provincia de Córdoba. Coordinación: Sil-

escuela en la subjetividad de los alumnos de sectores populares. Preguntándose ¿cómo habitan los jóvenes escenarios de expulsión social? Los supuestos que guiaron el estudio plantean el declive de las instituciones en tiempos de fragmentación social. Esto lleva a afirmar que la subjetividad ya no depende de las prácticas y discursos institucionales sino que ésta se produce en el seno de prácticas no sancionadas por las instituciones tradicionales como la escuela y la familia.

Nuevas formas de sociabilidad juvenil, entre las que se destacan los ritos, las creencias, el "choreo" (robo) y el "faneo" (drogarse), marcan las subjetividades de los jóvenes. Así la fraternidad entre pares se configura como alternativa emergente frente a la ineficacia simbólica de las instituciones tradicionales.

Otra de las conclusiones a las que arriba el estudio es acerca de la no visualización de la escuela en los discursos de estos jóvenes. Este vacío es ocupado en muchos casos por dos prácticas centrales. Una es el "choreo" (robo), que no sólo aparece movilizado por la lógica de la necesidad, sino que se encuentra vinculado a la búsqueda de reconocimiento en el seno de grupos de pares, que posibilita posicionar a los jóvenes dentro de un sistema referencial desde donde construir su identidad. La otra práctica remite al consumo de drogas que implica algo más que una adicción. El consumo pasa a ser una forma de sociabilidad juvenil, que marca a los sujetos y les da un lugar de pertenencia. El consumo es el momento donde las emociones se desbordan y al mismo tiempo se fabrican (Duschatzky y Corea, 2002).

Asimismo, las autoras analizan las respuestas de la escuela en este escenario de expulsión y de destitución, elaborando una tipología que da cuenta de tres posiciones de enunciación. La primera es la posición *des-subjetivante* que se refiere a la impotencia de la escuela, expresada básicamente en la resig-

---

via Duschatzky, Financiamiento: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba, UNICEF y FLACSO, con sede en esta Universidad. Proyecto disponible en http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/areas/ae/proyectos.jsp.

nación y pérdida de confianza sobre los efectos de la acción escolar (disciplinamiento, emancipación o civilización) para con estos sujetos. La segunda posición que interpretan las investigadoras es la de la *resistencia*[18] que lleva a los docentes a posicionarse en formas de representación que no dan cuenta de las mutaciones actuales, sosteniendo categorías que resultaban eficaces en otro momento histórico. Por último, se menciona la posición de *invención* que supone producir una forma singular de vinculación con los otros en estos contextos adversos.

En un proyecto más reciente, titulado "Violencia, escuela y subjetividad", Duschatzky[19], se propuso indagar

> "el tipo de subjetividades juveniles que se producen en escenarios donde emergen nuevas formas de violencia, y relevar cómo se articula, en la experiencia de los sujetos, el tránsito por prácticas que históricamente fueron excluyentes".

Las preguntas centrales que guían la indagación son las siguientes:

> "¿Qué lugar ocupa la escuela en la vida de los sujetos inmersos en situaciones de violencia? ¿Es la violencia un universo de producción valorativa? ¿Qué construcciones acerca de lo bueno y lo malo se producen en experiencias de violencia social? ¿Cuáles son las estrategias de intervención de la escuela u otros organismos públicos en la reducción de la violencia? ¿Cómo perciben los jóvenes las intervenciones emanadas de organismos públicos o no gubernamentales?"[20]

La violencia se conceptualiza como "*toda práctica efectiva que compromete de manera destructiva al cuerpo propio u*

---

18 El término "resistencia" aquí es utilizado como negación. Desde el campo socioeducativo crítico ha tenido otra significación ligada a los procesos de contra-hegemonía.

19 Proyecto disponible en: http://www.flacso.org.ar/areasyproyectos/areas/ae/proyectos.jsp.

20 Ibíd.

ajeno"[21]. La preocupación principal remite a las formas de sociabilidad que van ganado terreno en las relaciones de los grupos de jóvenes, abordadas desde un enfoque cualitativo etnográfico, centrado en observaciones en barrios y escuelas y entrevistas en profundidad a los jóvenes e informantes claves que asisten a tres escuelas urbanas ubicadas en la periferia de la ciudad de Buenos Aires, el conurbano bonaerense y una ciudad del interior del país.

En el marco de las universidades privadas hemos relevado el proyecto dirigido por Catalina Wainerman[22], sobre "La violencia escolar en la Argentina"*,* llevado a cabo por la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. El objetivo general consiste en "*examinar de qué se habla cuando se habla de violencia en las escuelas, cuál es la magnitud de ocurrencia de hechos de esta naturaleza y en qué medida su gravedad permite el desarrollo de cualquier propuesta pedagógica*". Más específicamente, se propone en primer lugar, describir en qué medida ha cambiado la frecuencia y modalidades de los hechos de violencia entre alumnos y entre alumnos y docentes en la Argentina desde 1990, tal como lo registran las noticias en los medios masivos de comunicación de alcance nacional y regional. En segundo lugar, realizar un estado de situación del reconocimiento social que tiene actualmente la problemática en la Argentina, a partir del rastreo de organismos, legislación, foros, programas, planes de acción, puestos en práctica preocupados por la violencia infanto-juvenil. Al mismo tiempo, identificar aquellos factores que de alguna manera estén asociados o puedan constituir una causa por la cual aparezca un fenómeno concreto, en este caso la conducta violenta.

Por ultimo, desde la Universidad Católica Argentina, Alejandro Castro Santander (2004) indagó sobre las coincidencias y/o divergencias existentes entre las percepciones de los alumnos y de los docentes sobre la violencia en el ámbito de la escuela, indicando qué actos los docentes consideran como

---

21 Ibíd.

22 El proyecto se puede consultar en: http://www.udesa.edu.ar/departamentos/escedu/investigacion/violencia.html.

violentos y cuáles se perciben como los más frecuentes. Para ello privilegió un diseño cuantitativo que utilizó información de primera mano y que fue cruzada con fuentes secundarias, aplicándose a una muestra conformada por 248 alumnos de 11 a 15 años de tres Colegios Privados del Gran Mendoza de distinta realidad socioeconómica y 28 docentes de distintas áreas curriculares de las mismas instituciones.

Entre las principales conclusiones se puede señalar que la percepción que ambos tienen sobre la violencia que se ejerce en las aulas no coincide, ya que mientras los alumnos sostienen que su principal preocupación es la violencia física (90%), los docentes consideran que es la verbal: "apodos" (72%). Este desacuerdo persiste cuando se considera el lugar en el cual se producen los distintos hechos de violencia, ya que mientras el 89% de los docentes consideran el "recreo" como el ámbito en el que se ejerce la violencia, los alumnos también indican al "aula" (62,5%).

Trabajos tesis de Maestría y Doctorado y tesinas de licenciatura

Estos trabajos son en muchos casos pioneros en la indagación acerca de las violencias escolares desde una perspectiva socioeducativa. Se pueden sostener fuertes analogías con el proceso de construcción del objeto en países como Brasil donde las tesis de Maestría y Doctorado marcan la génesis de la indagación académica. Entre los antecedentes iniciales que hemos rastreado se destacan las tesis de Maestría elaboradas por Marcelo Gómez (1991), Mariano Narodowski (1993) y Susana Oviedo de Benosa (2004).

Gómez (1991) analiza las regulaciones disciplinarias y el orden normativo en escuelas primarias de sectores marginados. El autor analiza la relación que las instituciones establecen con las pautas normativas y cómo éstas influyen sobre la indisciplina de los alumnos.

> "El análisis del funcionamiento normativo y disciplinario en instituciones a las que asisten sectores marginales,

> muestra que 'no sólo refuerzan la marginación –en el plano de los atributos cognitivos– sino que encierra en un contorno institucional los atributos no cognitivos, propios de la cultura marginal, para hacerlos más manejables e inofensivos'" (Gómez, 1991; citado en Filmus *et al.*, 2003, p. 52).

Entre otros hallazgos, se señala que los problemas de conducta en este tipo de escuelas son producidos por la anomia institucional, que provoca un aumento de las sanciones al tiempo que disminuye la eficacia reguladora de la normativa.

Por su parte, en su trabajo "Especulación y castigo en la escuela secundaria", Narodowski (1993) se planteó como objetivo dar cuenta de las regularidades de los discursos y prácticas punitivas instauradas en los dispositivos disciplinarios de escuelas medias, buscando dar cuenta de su eficacia social en términos de saberes producidos. Para ello revisó 14.226 partes de amonestaciones entre los años 1976-1988. Las principales conclusiones a las que arriba el autor dan cuenta de la dimensión productiva de la implementación del sistema de amonestaciones.

La comparación entre el período de los gobiernos militar y democrático permite observar el aumento de sanciones después de 1984, cambiando a su vez las razones del castigo. Por otra parte, no se obtuvieron evidencias que demuestren que las amonestaciones eliminen la indisciplina. Entre los principales motivos de sanción se destacan las faltas de respeto, aplicando mayor número de amonestaciones cuanto el sujeto destinatario de la falta ocupa un rol de mayor jerarquía institucional. Las sanciones relativas al aprendizaje o al estudio son significativamente bajas.

Por último, dicho estudio sostiene que la eficacia del dispositivo radica en la producción de un sujeto que calcula costos y beneficios, administrando el "crédito disponible" de amonestaciones de manera adecuada.

> "La disciplina en la escuela secundaria tanto a nivel de los dispositivos de poder como en el de los saberes que

> allí se generan son 'educativos' por dos razones. Por un lado (...) por su centralidad en el diagrama institucional (...) Pero además este funcionamiento es socialmente eficaz: la especulación (...) es también un 'conocimiento socialmente significativo' aunque esto suponga la contravención de ciertos valores por algunos estipulados como legítimos" (Narodowski, 1993:122).

Por su parte, Oviedo de Benosa (2004) analiza la representación social del conflicto presente en las prácticas escolares –tanto en forma manifiesta y oculta– en una escuela primaria de un pueblo de la provincia de San Luis que atiende a población de sectores populares-marginados. Respecto a lo metodológico, el trabajo se centró en observaciones de clases escolares y entrevistas a docentes focalizando la mirada en tres dimensiones institucionales sobre las cuales emerge el conflicto: el aula, como espacio pedagógico en donde se producen conflictos en relación con el conocimiento; los maestros con sus prácticas; y los procesos institucionales.

La autora señala que pensar el conflicto como algo negativo obstruye la posibilidad de participación de los actores educativos. Esta representación del conflicto obstaculiza el funcionamiento de sistemas de negociación y mediación, que serían propicios para atenuar los fenómenos de violencia producidos por las dinámicas institucionales. La negación del conflicto por parte de la institución cosifica lo social.

En cuanto a las tesis más recientes podemos mencionar la de Horacio Paulin (2001) titulada "Disciplinamiento y escuela media: un análisis de la experiencia de los Consejos de Convivencia".

> "El propósito general que se plantea este estudio es establecer marcos de comprensión de los procesos de cambio que se producen cuando las organizaciones escolares intentan implementar mecanismos participativos para la gestión de la convivencia de sus miembros. De esta manera, interesa partir del análisis de la producción disciplinaria particular que se establece en la escuela media actual en aquellas experiencias que se pretenden como innovación del sistema tradicional" (Paulin, 2001:16).

El abordaje metodológico es de corte cualitativo integrándose distintas técnicas. Por un lado, se realiza un análisis temático y de discurso sobre la documentación oficial –leyes, documentos de la administración provincial y nacional de educación, y reglamentos internos de la escuela–. Además se utiliza estadística descriptiva sobre el contenido de las actas donde se asienta el accionar de los Consejos de Convivencia.

Las principales conclusiones a las que arribó el autor dan cuenta de las siguientes cuestiones: La implementación de los Consejos de Convivencia, desde el discurso de la política educativa enmarcado dentro de las "propuestas de convivencia escolar" intenta desplazar a las prácticas de disciplinamiento habituales en la escuela. Pese a esto, la investigación muestra

> "que subsisten formas de reproducción de aquello que se dice combatir, a la vez que se instauran prácticas instituyentes de deliberación democrática y de circulación del poder inéditas en la relación con los adolescentes" (Paulin, 2001:125).

El problema de la convivencia escolar se aborda desde una perspectiva de carácter prescriptivo-normativo y promoviendo una implementación aplicacionista y generalizada de los organismos colegiados en las escuelas.

> "En pocas ocasiones, esta lógica disciplinaria se desplaza hacia la consideración de situaciones de conflicto de la dinámica escolar en la que los alumnos no son vistos en primera instancia como 'culpables', con posibilidad de incluir otras variables en el análisis de la indisciplina, como por ejemplo, la inadecuación de ciertas normas escolares para regular el comportamiento de los adolescentes o el accionar pedagógico de los profesores en el aula (...) el Consejo se revela como un componente aliado al dispositivo disciplinario de la escuela, con mecanismos más sutiles que los anteriores procedimientos, más que como una propuesta alternativa hacia la convivencia escolar" (Paulin, 2001:127-128).

Paulin enumera una serie de factores que operan como obstáculo para la consolidación de este tipo de emprendimiento en las escuelas secundarias. Por un lado,

> "La instalación de estos organismos colegiados establece otras formas de circulación del poder distintas a la histórica división de roles y espacios de autoridad enmarcados en los sistemas unipersonales del director en la escuela y del profesor en el aula".

En este estado de relaciones, muchas de las prácticas docentes quedan visibilizadas deslegitimando así su autoridad. Por el otro, las estrategias de participación de los alumnos son significadas como una restricción al poder de los docentes.

> "La sanción diferida que se delibera en el Consejo, la posibilidad de réplica de los alumnos y, además, el solo hecho de que otra versión sobre el conflicto educativo pueda escucharse, establecen condiciones institucionales inéditas para la configuración de su poder" (Paulin, 2001:129).

Para finalizar el autor sostiene que

> "siguen coexistiendo concepciones 'correctivas' sobre la educación moral de los jóvenes, con un marcado acento de autoritarismo, junto a concepciones 'corresponsables', en las que no se intenta prejuzgar al alumno prima facie, incluyendo al actuar docente como posible causa del conflicto y del malestar" (Paulin, 2001:129-130).

Otra tesis, es la realizada por Irma De Felippis (1998), quien lleva a cabo un estudio de casos en escuelas de 3er ciclo de EGB de La Matanza-Conurbano Bonaerense en donde se propone analizar la producción y reproducción de rutinas y relaciones violentas en el interior de los establecimientos. Centrándose en la observación de los recreos, las horas de clase, las reuniones, entre otras, la autora obtuvo registros de campo a partir de los cuales construyó una tipología docente en la que se encuentran:

a. *Docentes autoritarios*: legitiman y/o potencian la violencia, a través de sus prácticas. En este tipo se incluyen otros subtipos: el docente *autosuficiente*, el *indiferente*, el *autoritario*, el *subestimador*, el *controlador*, el *discriminador* y el *golpeador*.
b. *Docentes permisivos*: aquellos que, a través de sus prácticas, naturalizan el conflicto, justificando así ciertos acontecimientos sin la necesidad de intervenir.
c. *Docentes persuasivos*: son lo que actúan descomprimiendo y previniendo situaciones de maltrato, mostrándose capaces de intervenir sin intimidar a los alumnos.

Como parte de su Tesis de Doctorado, el antropólogo etnógrafo Gabriel Noel (2006) analiza las relaciones conflictivas entre la escuela y el barrio, realizando el trabajo de campo en tres escuelas de dos localidades contrastantes de la Provincia de Buenos Aires. Noel sostiene que las razones de la conflictividad, que pueden derivar en fenómenos que solemos denominar como violentos, se encuentran muchas veces en las expectativas recíprocas, en los supuestos cruzados y en las divergencias morales de los diferentes actores.

> "Las escuelas de barrios populares están constreñidas por un sistema de expectativas recíprocas que involucran a los agentes del sistema escolar, por un lado, y a los vecinos de estos barrios por el otro, que frecuentemente vuelve incomprensibles e impredecibles a los unos para los otros, y que tiene efectos concretos –muy concretos– sobre las estrategias y las prácticas al interior de estas escuelas. Quisimos asimismo hacer especial hincapié en algunas de las modalidades en que supuestos y prácticas se refuerzan mutuamente, con el resultado habitual de la reproducción de estos supuestos recíprocos y los conflictos que de ellos surgen" (Noel, 2006:158).

Se identifican dos órdenes de supuestos que tiene la escuela sobre el barrio: por un lado, los *supuestos descriptivos* que incluirían los prejuicios que los sectores medios tienen sobre los sectores populares, las imágenes que se muestran en los medios y que actúan como base de saberes que preexisten

al contacto efectivo con la gente del barrio. Estos supuestos giran en torno a la *peligrosidad del barrio* como atributo omnipresente. Esta se encuentra asociada a las actividades delictivas de sus habitantes y al desorden y la falta de códigos de convivencia. El otro supuesto descriptivo presente es el de *precariedad de las condiciones de vida* de la población. Esta precariedad produce efectos diferenciales: si se piensa en los niños o jóvenes se actúa de forma compareciente debido a sus carencias. Si la precariedad se asocia a los adultos esta actitud deja lugar a la censura, responsabilizando a los sujetos por su propia condición.

El otro orden es el de los *supuestos normativos* que engloban las suposiciones sobre lo que un niño o joven de determinada edad debería saber y hacer, aquello que entraría dentro del orden de la socialización primaria. Así la escuela espera que los alumnos lleguen con ciertas disposiciones tales como el respeto a la autoridad, capacidad de sostener la atención, ciertas pautas de convivencia con los pares, entre otras.

El barrio también tiene una mirada sobre la escuela, pero ésta, lejos de ser homogénea, puede agruparse en dos grandes grupos según las diferencias sociales, culturales y morales de los habitantes del barrio. El primer tipo de actores, comprende a aquellos vecinos con trayectorias de ascenso social truncadas o a aquellos que forman parte de los sectores medios empobrecidos. Para éstos, la educación y el trabajo son valores en sí mismos, más allá de su utilidad; la escuela debe *educar a sus hijos y asegurar un medio escolar seguro*, disciplinando a los hijos del segundo grupo. La escuela es considerada buena en la medida en que exige a sus hijos y castiga a lo indisciplinados; en contraparte, cuando el desorden es continuo y la exigencia es baja ésta parece a los ojos de dicho grupo como mala. En el segundo tipo de actores, se incluyen sujetos con trayectorias escolares intermitentes, fragmentadas o inexistentes. Además, su trayectoria familiar y ocupacional es sumamente irregular. El grupo incluye mayoritariamente menores de 35 años. Para estos sujetos *la institución es una proveedora de bienes y servicios*, en donde se incluyen la indumentaria, los útiles y el cuidado de los chicos y su alimentación. La escuela se con-

sidera buena cuando provee sus necesidades y mala cuando rehúsa cumplir sus requerimientos.

Estos supuestos cruzados operan sobre las prácticas de ambos actores en su cotidianeidad. Un ejemplo de este funcionamiento se ve en cómo los supuestos de peligrosidad y de desorden se expresan en un sentimiento de temor a ser agredido, inhibiendo las intervenciones de los docentes destinadas a regular el desorden. A su vez, las prácticas de los estudiantes refuerzan estos supuestos; los alumnos se muestran concientes de los miedos y prejuicios de los docentes y lo utilizan en su provecho a través de amenazas que rara vez se hacen efectivas.

Por su parte, la precariedad deviene en un principio explicativo de cualquier tipo de desviación de los alumnos respecto al rendimiento deseado. Esto lleva a redefinir los objetivos de la institución desplazándose de la enseñanza a la contención. Es decir, si las condiciones de precariedad desvían la atención de la enseñanza a la asistencia, esto se ve reforzado por las expectativas que tienen los miembros del grupo II. En tanto, esta mirada refuerza los supuestos del grupo I, que identifican una escuela que no cumple con sus funciones: enseñar y disciplinar, volviéndose una mala escuela y apartando a estos sectores de las mismas. La mirada homogénea que tiene la escuela del barrio pasa por alto la diversidad de actores y de supuestos que éstos tienen. Sumado a esto, vemos cómo en cierto sentido esta diversidad se vincula con las desigualdades materiales, de las cuales son responsabilizados los propios sujetos.

Desde una perspectiva distinta, la tesis de maestría de Ana Lía Passarotto (2003), titulada “Entre la incivilidad y la violencia. Estrategias preventivas utilizadas en las escuelas de la provincia de Santa Fe”, se propuso conocer las estrategias de gestión para prevenir o minimizar lo hechos de violencia en el ámbito escolar que utilizan las escuelas del tercer ciclo de EGB. La conceptualización de la violencia intenta englobar los conceptos de *bullying* (Fernández, 1999), incivilidades (Debarbieux, 1996) y comportamiento antisocial (Moreno Olmedilla, 1998). El último de los conceptos, según lo señala

la propia autora, se propone englobar una serie de fenómenos caracterizados por los dos primeros conceptos. Así la denominación comportamiento antisocial se refiere a: la disrupción en las aulas; los problemas de indisciplina (conflictos entre el profesorado y el alumnado); maltrato entre compañeros (*bullying*); actos de vandalismo y daños materiales; violencia física; acoso sexual.

La investigación empírica se llevó a cabo en cuatro escuelas ubicadas en dos ciudades de la zona centro oeste de Santa Fe. Las escuelas fueron elegidas por hallarse insertas en contextos diferentes y por atender a alumnos provenientes de distintos medios económico-sociales. La metodología elaborada fue de tipo cualitativa, privilegiándose técnicas de indagación como el análisis de documentación (proyectos educativos institucionales, reglamentos internos), las entrevistas con preguntas abiertas a directores y supervisores y cuestionarios a profesores tutores.

Las principales conclusiones ponen de relieve la extendida preocupación de las escuelas por el deterioro del clima escolar producido por algunos tipos de comportamiento antisocial. Se registra una predominancia de agresiones de tipo verbal, siendo éstas más frecuentes entre los alumnos que entre éstos y los docentes. Por otro lado se registran episodios de vandalismo. El tipo de conducta antisocial prevaleciente es la agresión entre pares (*bullying*), cuya forma de manifestación predominante es la agresión verbal: provocaciones, usos de sobrenombres degradantes, burlas, notas anónimas. En menor medida, se registran golpes, robos y destrucción de materiales personales. La mayoría de los comportamientos violentos no expresan una gravedad considerable, más bien pueden ser conceptualizados como incivilidades o como comportamientos antisociales. Por su parte, los docentes entrevistados expresaron que las causas principales de la violencia son: la violencia presente en la sociedad, la ausencia de los padres, los medios de comunicación y el aumento de la pobreza y la desigualdad.

El trabajo de Cecilia Lavena (2002), cuyo título es "¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar

en la Argentina", se propone indagar de manera sistemática la magnitud y las características de los hechos de violencia ocurridos en las instituciones educativas en la Argentina desde 1997 hasta 2001. Más específicamente, se centra en describir en qué medida cambió la frecuencia y las modalidades de la violencia entre alumnos y entre alumnos y docentes en los últimos años, tal como lo registran las noticias de alcance nacional aparecidas en dos periódicos, *La Nación* y *Clarín*. La autora sostiene que desde una visión objetiva del fenómeno, la violencia es considerada como todo acto por el cual un individuo o grupo utiliza la fuerza física, armas, o la coacción psíquica o moral en contra de sí mismo, de objetos o de otra persona o grupo, provocando como resultado la destrucción o daño del objeto o la negación o limitación de cualquiera de los derechos establecidos de la persona o grupo dentro de la comunidad escolar. Desde una perspectiva subjetiva, la violencia depende de cómo determinados actos son decodificados como violentos por una víctima, un observador o un victimario (Lavena, 2002).

En cuanto a lo metodológico, los datos fueron recolectados a través de una de una descripción de las noticias relevantes a los hechos de violencia escolar publicadas en las secciones, Opinión, Cultura e información General, del diario La Nación y Opinión e Información General/Sociedad, del diario Clarín. Las noticias fueron clasificadas según las siguientes características: Datos de identificación, características del ámbito de ocurrencia, número de victimarios y características de cada uno, número de víctimas y características de cada una, tipo de víctima, tipo de medio utilizado, tipo de daño inflingido, tipo de intervención.

En las conclusiones se señala que los resultados obtenidos no evidencian un aumento considerable de los hechos de violencia año tras año. Por su parte el fenómeno ocurre preferentemente en las jurisdicciones con mayor cantidad de población y es independiente del sector (público-privado) al que pertenece la escuela. Los hechos de violencia involucran básicamente a victimarios y víctimas individuales, no evidenciándose el fenómeno de "pandillas" en los hechos de violen-

cia intraescolar. En relación a la pareja víctima-victimario, está frecuentemente compuesta por alumnos varones, que en la mayoría de los casos tienen entre 13 y 18 años, pudiéndose conjeturar que estamos en presencia del fenómeno de *bullying.* Si bien los fenómenos de violencia no excluyen a los profesores, su participación tanto como víctima o victimario, es poco frecuente. Por último la autora se pregunta cómo son representados los actos de violencia escolar en las instituciones argentinas según el registro de los diarios. Estos son vistos mayormente "*Como delitos contra las personas y contra la propiedad en los que la utilización de un arma blanca o de fuego provoca un daño físico y material*" (Lavena 2002:63).

En cuanto a las tesis de licenciatura podemos mencionar la realizada por Ana Villanueva (2002), quien también estudia de manera sistemática la representación que construyen los medios sobre la violencia escolar. Para ello analizó las noticias aparecidas en los diarios *Clarín*, *La Nación* y *Crónica*, en el año 2002. La hipótesis central de investigación sostiene

> "...que los medios en el proceso de construcción de las noticias sobre violencia escolar y en el tipo de tratamiento dado, contribuyen a su naturalización. Es decir, 'naturalizan' la violencia escolar negando su origen y construcción social, explicándola como fenómeno dado y propio de un orden natural" (Villanueva, 2002:4).

¿Qué muestran los medios? Básicamente los diarios representan la violencia escolar como casos de violencia interpersonal, enmarcados mayormente dentro de lo que se considera delictivo. Entre los involucrados son los estudiantes adolescentes, de entre 12 y 16 años, quienes se ven envueltos situaciones de violencia, vinculadas en un 40% a la portación de armas, igual porcentaje para los actos de vandalismo contra la institución y en un 20% manifestando violencia entre pares. Este análisis pone en evidencia que la violencia escolar ocupa un lugar en la agenda de los medios cuando se producen picos de episodios que se asocian a la figura de niños delincuentes.

La autora concluye, desarrollándolo en un artículo escrito posteriormente, que

> "El término violencia reviste la idea de desviación y las intervenciones van a corregir cuestiones individuales del chico o familiares. La violencia escolar se atribuye a causas exógenos, en tanto la escuela como institución permanece neutral e igualadora, ella pacifica, socializa y marca fronteras con el afuera violento" (Villanueva, 2005:49).

Ana Laura Abramowski (2005), al igual que las dos últimas tesistas, abordó la violencia escolar desde la mirada de los periódicos. Encuentra que los diarios nombran como violencia escolar un listado extenso que va desde "*alumnos armados, disparos, golpizas, agresiones verbales y físicas, daños a las instalaciones y peleas entre padres, directivos, docentes y alumnos. Además se incluyen robos, incendios y saqueos a los establecimientos escolares*". Considerándose también violenta desde la óptica de numerosos rectores "*La tradicional autoridad docente –aquella que amenazaba con aplazos y tomaba pruebas sorpresas–*" (Abramowski, 2005:58).

La autora desestima el modelo interpretativo que explica la violencia escolar por la violencia social

> "Tantas reacciones violentas motivadas por exámenes reprobados muestran que es insuficiente explicar la violencia escolar como una mera expresión de la violencia social. En estos casos puede verse, además de una dificultad para inscribir la autoridad docente, un enojo específico que puede estar relacionado con la promesa y las expectativas depositadas en la escuela, hoy fallidas" (Abramowski, 2005:59).

A su vez, interpreta como uno de los problemas centrales la falta de diferenciación entre los espacios y tiempos escolares, sosteniendo que los conflictos entre alumnos antes se dirimían bajo el *te espero a la salida*, que implicaba un tiempo de espera y trasladarse a otro espacio que no era el escolar. Esto hoy no tendría efecto, los estallidos se suceden al interior de las clases y las agresiones no contemplan espacio ni momento.

Por último, la autora señala la participación de especialistas en los medios gráficos, quienes analizan y proponen soluciones. Estas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos. Por un lado las soluciones pedagógicas que engloban capacitación docente, los programas de mediación y resolución de conflictos, las campañas de prevención y las tutorías, hasta la revisión de reglamentos y sistemas de sanciones; por el otro la solución policial-penal que apunta a reforzar el control y la vigilancia a través de policías, detectores de metales, alarmas y requisas a alumnos, "*que, como no podría ser de otro modo, agita el debate sobre la disminución de la edad de imputabilidad de los menores*" (Abramowski, 2005:62).

La investigación en los organismos internacionales

También debemos destacar el trabajo pionero de Emilio Tenti Fanfani (1999) en el marco de UNICEF-Argentina quien analiza el sistema de sanciones escolares y las principales infracciones cometidas por los alumnos. El trabajo de campo consistió en el relevamiento de registros disciplinarios de 12 colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires. Al respecto, la investigación da cuenta de que las sanciones implementadas por las instituciones educativas apelan fundamentalmente al orden administrativo más que a cuestiones vinculadas con el aprendizaje. Así "*casi un tercio de las sanciones se refieren a conductas relacionadas con la malversación del tiempo escolar. Escaparse de clase o la clásica rateada o rabona son figuras típicas de la infracción escolar*" (Tenti, 1999; citado en Filmus *et al*., 2003, p. 52).

Puede observarse una diferenciación de las infracciones respecto al género. En tanto las alumnas se muestran más respetuosas en las relaciones interpersonales, siendo mayormente sancionadas por evadir horas de clase, los alumnos son sancionados con mayor frecuencia que las mujeres en lo que respecta a faltas de respeto contra pares y docentes.

> “Desde la perspectiva de los actores, las fallas en las relaciones se vinculan a la calidad de los profesores y el estilo de relaciones que generan con los adolescentes” (Tenti, 1999; citado en Filmus *et al*., 2003, p. 52).

La investigación en Institutos de Educación Superior no Universitaria

El tema de la violencia escolar o la indisciplina es abordado por profesores investigadores de institutos de formación docente. Entre estos trabajos se destaca el del equipo del Departamento de Investigación del Instituto Superior del Profesorado Nº 3, Villa Constitución, Provincia de Santa Fe. Este trabajo (Sotelo *et al*., 2005) combina estrategias cualitativas (observación y entrevista) y cuantitativas (encuestas a docentes), con el objetivo de dar cuenta de las formas de violencia más frecuentes y cotidianas de las instituciones de EGB 1, 2 y 3 de la ciudad de Villa constitución (Provincia de Santa Fe). Por otro lado, se busca indagar en los modos de intervención que sugieren tanto los alumnos como los docentes y directivos sobre los episodios de violencia.

En cuanto las conclusiones a las que arriba el trabajo se puede mencionar la construcción de la categoría *violencia media* o *manifiesta* (Sotelo *et al.*, 2005) que engloba aquellas formas de violencia que son mencionadas por más del 50% de los docentes –de una muestra de 40– como frecuentes, muy frecuentes y cotidianas. En esta topología entran las siguientes formas de violencia: resolución de juegos o disputas mediante insultos o golpes; peleas o insultos por acusaciones de robos de útiles o material de trabajo; violencia de varones hacia las mujeres; violencia de las mujeres hacia los varones; insultos hirientes referidos a la condición social, sexual, color de la piel; violencia física cuyo móvil es reparar este tipo de ofensas.

Otros trabajos que hemos hallado en nuestro relevamiento sistemático, son los del Instituto Superior de Formación Docente N° 803, Puerto Madryn, coordinado por Puig Moreno (2003) y el del Instituto Superior de Formación Docente Nues-

tra Señora de la Gruta, Merlo, Provincia de Buenos Aires, dirigido por Bedia (2002). Estos trabajos abordan cuestiones vinculadas a la violencia y la interculturalidad, y a las tensiones y malestar que se generan en relación al los diferentes conflictos escolares.

Una recapitulación

Como podemos observar a lo largo del capítulo, en la actualidad aún no se visualiza una tradición de investigación sobre las violencias y la escuela, no pudiéndose por lo tanto hablar de un campo estructurado sobre la violencia escolar. Podríamos argumentar que la entrada en la temática, en los noventa, se produce de formas indirectas, desde abordajes y campos disciplinarios que se focalizan en temas transversales o laterales al fenómeno. Recién en los últimos cinco años comienzan a aparecer estudios que es presumible contribuyan a configurar líneas de investigación a futuro construidas en relación con un contexto nacional.

Respecto al futuro inmediato cabe preguntarse, como lo hicieron en otras regiones, sobre la influencia que ejercen las políticas públicas y los medios de comunicación sobre la configuración del objeto de estudio.

Agentes de producción de investigación socioeducativa	Año 1990 a 1999	Año 2000 a 2006
Organismos públicos	• Gingold (1998) Programa Seguridad ciudadana	• Kantor (2000) (DGP) Secretaria de educación Ciudad de Buenos Aires. • Castro y Fernández Conti (2003) (DGCyE) Provincia de Buenos Aires. • Pedro (2004) (DGPC) Ministerio de Justicia, Seguridad y derechos Humanos de la Nación. • Raggio (2004) Área de Educación e Investigación de la Comisión Provincial por la Memoria. • Observatorio Argentino de violencia en las escuelas (2004) (MECyT).
Universidades y equipos de investigación	• Kornblit (1991) (UBA-INGG) • Morgade (1998) (UBA) • Souto (2000)* (UBA) • Bringiotti (2000) (UBA) • Bertella (2001) (UBA)	• Duschatzky y Corea (2002) (FLACSO) • Duschatzky (2004) (FLACSO) • Kessler (2004) (UNGS) • Dussel (2005) (FLACSO) • Maldonado (2005) (UNC) • Alterman y Foglino (2005) (UNC) • Wainerman (S/F) (UdeSA) • Isla y Míguez (2004) (FLACSO) • Sús (2005) (Comahue) • Kaplan (2005) (UBA) • Batallán (2004) (UBA) • Paulin (2006) (UNC) • Garay (S/F) (UNC) • Mario Zerbino (2001; 2003) (UBA) • Mórtola *et al*. (S/F) (UNMdP - GISEA) • Castro Santander (2004) (UCA)

Tesis de Licenciatura, Maestría y Doctorado	• Narodowski (1990-1993**) TM • Gómez (1991) TM • De Felippis (1998) TM • Oviedo de Benosa (1998-2004)*** TM • Alterman (1998) TM	• Paulin (2001) TM • Villanueva (2002) TL • De Felippis (2001)**** TD • Lavena (2002) TM • Villanueva (2002) TL • Passarotto (2003) TM • Noel (2006) TD –en curso– • Abramowski (2005)
Organismos internacionales	• Tenti Fanfani (1999)	
Institutos de Educación Superior no universitaria		• Bedia *et al*. (2002) Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora de la Gruta, Merlo, Prov. de Buenos Aires. • Puig Moreno *et al*. (2003) Instituto Superior de Formación Docente N° 803, Puerto Madryn. • Sotelo *et al*. (2005) Instituto Superior del Profesorado Nº 3 Departamento de Investigación, Villa Constitución, Provincia de Santa Fe, Argentina.

Notas:

(*) Las investigaciones de Souto, Bringiotti y Bertella son incluidas en la década del 90 ya que fueron realizadas en ese período, siendo la fecha de referencia el año de sus respectivas publicaciones.

(**) 1993 es el año de publicación de la tesis.

(***) 1998 es el año de aprobación de la tesis. Oviedo de Benosa, Susana (1998) "La representación social del conflicto en una escuela primaria: una significación social imaginaria". En tanto la misma fue publicada en el año 2004.

(****) El trabajo de Tesis de Doctorado fue publicado en De Felippis, Irma Celina (2004) *Violencia en la institución educativa: una realidad cotidiana*, Buenos aires: Espacio.

Bibliografía

Abramowski, A. L. (2005) "La violencia escolar en los diarios". En *Revista Ensayos y Experiencias, Violencias, medios y miedos*, Buenos Aires: Noveduc.

Alterman, N. (1998) "Disciplina y convivencia. Encrucijada de la escuela media. Estudio socio-antropológico de un caso de escuela secundaria de la ciudad de Córdoba". Tesis de Maestría en investigación educativa, Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Estudios Avanzados. Director: Dr. Alfredo Furlán.

—— y Foglino, A. M. (2005) "Los Centros de Actividades Juveniles. Balance de su operación como estrategia para mejorar la convivencia en las secundarias cordobesas". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep 2005, vol. 10, núm. 26, pp. 669-692.

Arce, M. y otros (2006) "Orden normativo escolar, conflicto y sujetos: la perspectiva de directivos y alumnos". Ponencia realizada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Programa de Antropología en Educación, SEANSO / ICA - FFyL - UBA.

Batallán, G. (2004) "El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar". *Cuadernos de Antropología Social* Nº 19, pp. 63-81, 2004, FFyL - UBA.

Bedia, F. (dir); González, C.; Chiabrera, M. I. (2002) *El (mal) estar del conflicto en la escuela Institución*. Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora de la Gruta, Merlo, Prov. de Buenos Aires. Director: Bedia, Felisa Beatriz. Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Página *web* http://www.me.gov.ar/diniece/ (Jurisdicción Provincia de Buenos Aires) (Código 416).

Bertella, M. L. (2001) "La convivencia en escuelas medias de contextos desfavorables". *Revista del IICE*, Año X, Nº 18, agosto, Buenos Aires.

Bringiotti, M. I. (2000) *La escuela ante los niños maltratados*, Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2003) "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos". En Castorina, J. A. (comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.

Castro, L. y Fernández Conti, E. (2003) (on line) "Indisciplina y Violencia Escolar". Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, Argentina, julio de 2003, http://abc.gov.ar:10081/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/documentos.cfm (consultada el 1º de abril de 2005).

Castro Santander, A. (2004) "Cuando prevenir la violencia no basta". En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 33/7. Fecha 25/08/04, http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/766Castro258.pdf (consultada el 2 de abril de 2005).

Debarbieux, E. (1996) *La Violence en Milieu Scolaire 1. État des lieux*, Paris: ESF.

De Felippis, I. (1998) "El espacio social de la institución educativa y su relación con la violencia. Una aproximación analítica desde el trabajo social a las prácticas sociales educativas". Universidad Nacional de la Matanza, Tesis de Posgrado, Maestría en Ciencias Sociales dirigida por el Dr Federico Schuster.

—— (2004) *Violencia en la institución educativa: una realidad cotidiana*, Buenos aires: Espacio.

Duschatzky, S. (1999) *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*, Buenos Aires: Paidós.

—— y Corea, C. (2002) *Chicos en banda, Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2005) "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de

la post-crisis", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, nº 27, octubre-diciembre, pp. 1109-1121.

Filmus, D.; Fainsod, P. y Gluz, N. (2003) "Enfrentando la violencia en la escuela: un informe de Argentina". En *Programa Nacional de Mediación Escolar*, Marco General, Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina, pp. 33-89. Disponible en http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/index.html.

Furlán, A. (2005) "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela". En *Revista Mexicana de Investigación Educativ*a, jul-sep 2005, vol. 10, núm. 26, pp. 631-639.

Garay, L. (2004) "Violencia en las aulas. Las escuelas de clase media son las más afectadas". *La Universidad Hoy, Periódico de la Universidad Nacional de Córdoba*, Nº 1, domingo 17 de octubre de 2004.

Gingold, L. y Cilley, C. (1998) *Encuesta en Niños de Escolaridad Primaria. Estudio preliminar sobre los conflictos en las escuelas, las formas alternativas de resolución, y las percepciones de seguridad-inseguridad en el barrio.* Programa Seguridad Ciudadana del GCBA, Buenos Aires, 1998. Disponible en http://members.tripod.com/~Daniel_E_Cantoni/index-15.html (consultada el 10 de abril de 2004).

Gómez, M. (1991) "Regulaciones disciplinarias y orden normativo en escuelas primarias de sectores marginados". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. Directora: Inés Aguerrondo, Facultad Latinoamericana de Ciencias sociales (FLACSO), Programa Buenos Aires.

IIPE-UNESCO (2001) *Violencia en ámbitos educativos*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Sede regional Buenos Aires, julio de 2001.

Kantor, D. (dir.) (2000) *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio. Informe Final*. Buenos Aires: Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 272 p.

Kaplan, C. (1998) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires: Aique.

—— (2005) (Directora) Castorina, J.; Spiegel, A.; Brener, G.; Kantarovich, G.; Orce, V.; Fainsod, P. (Investigadores) Mutchinick, A.; García, S. (Investigadores becarios) Proyecto PICT (17339) "Las Violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires (UBA)- Financia: Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT), Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT), Secretaría para la Tecnología, la Ciencia y la Innovación Productiva (SECyT) - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.

Kessler, G. (2004) *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.

Kornblit, A.; Mendes Diz, A. y Frankel D. (1991) "Manifestaciones de la violencia en la Escuela Media". En Lolas, F. (1991) *Agresividad y violencia.* Buenos Aires: Losada.

Lavena, C. (2002) "¿La violencia va a la escuela? Una mirada a la violencia escolar en la Argentina". Tesis de Maestría en educación Nº 1, Universidad de San Andrés, UdeSA 35000. Junio de 2002. Tutora: Dra. Catalina H. Wainerman.

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires: Noveduc.

Maldonado, M. (2005) "Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, jul-sep 2005, vol. 10, núm. 26, pp. 719-737.

Morgade, G. (1998) "Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: Tradiciones, políticas y perspectivas", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año VII, Nº 13, diciembre.

Mórtola, A.; Cecchi, N.; Alazraki, E. (s/f) "Violencia de las Instituciones o institución de la violencia". Grupo de investigación

GISEA. Cooperación interinstitucional: Municipalidad del Partido de General Pueyrredón. Secretaría de Educación. Escuelas Municipales y Provinciales de la Ciudad de Mar del Plata. Asesoramiento: Lic. María Dolores Jolis. Disponible en http://www.colpsiba.org.ar/downloads/ponencias/10.pdf (consultada el 15 de marzo de 2004).

Narodowski, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Espacios en Blanco, Departamento de Ciencias de la Educación-Facultad de Ciencias Humanas-UNCPBA. Tandil.

Noel, G. (2006) "Tragedia de enredos: la cotidianeidad escolar en Escuelas de barrios populares urbanos". Ponencia realizada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Programa de Antropología en Educación, SEANSO / ICA - FFyL - UBA.

Oviedo de Benosa, S. (2004) *La representación social del conflicto: una significación social imaginaria en una escuela primaria*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Passarotto, A. L. (2003) "Entre la incivilidad y la violencia. Estrategias preventivas utilizadas en las escuelas de la provincia de Santa Fe". Tesis de Maestría en educación Nº 14. Universidad de San Andrés. UdeSA 45556. Octubre de 2003. Tutora: Dra. Catalina Wainerman.

Paulin, H. (2001) "Disciplinamiento y Escuela Media: Un análisis de la experiencia de los Consejos de Convivencia". Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, con orientación en la Investigación Social, de la Escuela de Trabajo Social, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba.

Pedro, D. (Jefe de Proyecto); D'Angelo, L.; Durand, V. Asistentes: Hubez, C. Informática: Merlo, R. (2004) *Estudio sobre situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires durante 2002*. Informe preliminar. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, Dirección Nacional de Política Criminal, Departamento de Investigaciones. Dispo-

nible en http://wwwpolcrim.jus.gov.ar/INFviolenciaescolar.pdf, abril de 2004 (consultada el 2 de mayo de 2005).

Pontes Sposito, M. (2001) “Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil”, *Educação e Pesquisa* vol. 27 nº 1, São Paulo, Jan./Jun.

Puig Moreno, G. (dir.); Fuentes, N.; Colasso, S. M.; Elias, S.; Miraballes, M. (2003) *Violencia escolar e interculturalidad*. Instituto Superior de Formación Docente N° 803, Puerto Madryn. Director: Puig Moreno, Gentil. La ficha de este trabajo se encuentra en el Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Página *web*: http://www.me.gov.ar/diniece/ (Jurisdicción Chubut) (Código 178).

Raggio, S. (2004) “Imaginarios sobre la inseguridad”. *Revista Puentes*, noviembre 2004, pp. 14-17. Área de Educación e Investigación de la Comisión Provincial por la Memoria, conjuntamente con la Rama Polimodal de la provincia de Buenos Aires. Disponible en www.comisionporlamemoria.org/memoria/main.php?page_id=puentes_nro_13&nro=13 (consultada el 22 de abril de 2004).

Sotelo, L.; Martina, C.; Dimitru, A.; Cepeda, M. y Carola, J. C. (2005) *Violencia en la escuela: un abordaje Interdisciplinario de su problemática*. *Informe final de investigación.* Instituto Superior del Profesorado Nº 3, Departamento de Investigación, Villa Constitución, Provincia de Santa Fe, Argentina.

Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires: Paidós.

Sús, M. (2005) “Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, oct-dic 2005, vol. 10, nº 27, pp. 983-1004. Proyecto de investigación realizado en Argentina entre 1999 y 2003, Investigación llevada a cabo desde el Departamento de Psicopedagogía, Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Viedma.

Villanueva, A. (2002) “Violencia y escuela ‘lo dicho, lo hecho, y lo que se muestra’. El debate académico y la construcción de la ‘violencia escolar’ en los medios gráficos”. Tesina de grado, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, Orientación en Procesos Educativos. Tutoras: Lic. Nora Gluz y Lic. Paula Fainsod.

Villanueva, A. (2005) “¿Qué violencia y qué escuela muestran los medios?” En *Revista Ensayos y Experiencias, Violencias, medios y miedos*, Buenos Aires: Noveduc.

Tenti Fanfani, E. (1999) “Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares”. *Cuadernos del UNICEF*, Buenos Aires.

Zerbino, M. (2001) “Los supresores, de los síntomas”. En E. Antelo (comp), *La Educación más allá del bien y el mal*, Santa Fe: AMSAFE.

—— (2003) *Diversas formas de comerse a las personas. Notas sobre la violencia contemporánea*. Campus virtual de Flacso, Clases de posgrado de Gestión Educativa, Buenos Aires.

Capítulo 6

Violencias y escuela: análisis de las políticas vigentes en la Argentina

Carina V. Kaplan
Agustina Mutchinick[1]

En este capítulo se analizan las políticas implementadas en torno a la temática de las violencias y la escuela media en un contexto nacional, con el propósito de visibilizar los usos y sentidos de la categoría "violencia" que ellas expresan.

Se describen y caracterizan aquellos programas, proyectos e iniciativas nacionales, provinciales y locales vigentes en la actualidad, emprendidos tanto por organismos del Estado como por organizaciones sociales. La búsqueda comprendió el rastreo de documentación, la exploración de páginas *web* relacionadas con la temática y la consulta a informantes clave. Asimismo, se ha utilizado como herramienta de análisis los aportes de una serie de sistematizaciones realizadas por otros colegas que relevan algunas intervenciones en Argentina así como en otros países de América Latina[2].

No contamos en nuestro país con registros o informes recientes sobre estrategias de intervención en violencia y educación, por lo tanto, estimamos que nuestra investigación

---

1 Sebastián García colaboró en la redacción final y María Elisa González asistió en la búsqueda del material utilizado en este capítulo.

2 *Cf.* Filmus *et al*. (2003); Furlán y Trujillo Reyes (2003); Ziffer y Valera (2003); PREAL (2003a); Juventud y violencia en América latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar (2005).

constituye un aporte valioso en este sentido. A diferencia de otros países, la Argentina no cuenta con relevamientos actualizados ni con una base de datos única que centralice las propuestas vigentes.

La opción en este trabajo es la de priorizar aquellas iniciativas que explícitamente abordan la problemática de la violencia en el campo escolar. Si bien la inclusión educativa, la deserción, la repitencia, el fracaso escolar, tienen indudable relación con nuestra temática, sólo se describen aquí las acciones que hacen referencia expresa a la violencia en al menos uno de sus componentes. Por otra parte, cabe anticipar que nuestro análisis se centra en un plano discursivo, dejando para una etapa próxima el estudio y la observación de la cotidianeidad de los programas.

Las iniciativas sobre la violencia y escuela media

En este apartado presentamos las propuestas relevadas, que como sostuvimos, corresponden a organismos del Estado nacionales, provinciales, municipales, a la sociedad civil y a los organismos internacionales.

En función del relevamiento realizado para esta investigación y tal como pondremos de manifiesto en la descripción que efectuamos a continuación, estamos en condiciones de sostener que el Estado es el actor más importante en el escenario de intervenciones en relación con la violencia y la escuela. Tiene un gran número de iniciativas y las impulsa desde diversos niveles jurisdiccionales. La sociedad civil también tiene una presencia significativa: desde distintos organismos e instituciones se exhiben variadas propuestas que contribuyen a construir el mapa de acciones que sobre la temática presenta nuestro país. Los organismos internacionales tienen, en nuestro estudio, una menor representación.

Las propuestas estatales

El Estado es uno de los ámbitos en donde se despliegan diversas iniciativas y experiencias; lo cual nos permite inferir que en esta esfera, la temática posee un lugar relevante.

Las iniciativas nacionales

No es sino muy recientemente que el abordaje de la "violencia escolar" ha comenzado a ser objeto unificado de política educativa a nivel central; en especial, a partir de la actual gestión del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a cargo de Licenciado Daniel Filmus.

En el año 2003 entra en vigencia el **"Programa Nacional de Mediación Escolar"** (PNME) elaborado por la Secretaría de Educación del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología[3]. Su principal objetivo es

> "...trabajar sobre nuevos mecanismos para atender a la creciente conflictividad en la convivencia escolar. La iniciativa se basa en la necesidad de promover condiciones que posibiliten el aprendizaje de conductas de convivencia social, pluralista y participativa así como garantizar el derecho de los alumnos a recibir orientación y a que se respete su integridad, dignidad, libertad de conciencia y de expresión"[4].

Se propone el diseño y la implementación de un proyecto de mediación entre pares focalizado en los alumnos.

El mediador, figura clave en esta iniciativa, ante situaciones emergentes de conflicto, permite a la institución educativa

---

3 Los documentos elaborados por el programa consultado para realizar la presente descripción y análisis fueron: "Marco General", "Taller de Difusión", "Orientación de diseño e implementación de proyectos" y "Actividades para el aula". Estos fueron obtenidos de la página *web* del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/documentacion.html.

4 Página *web* del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología: http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/index.html.

ofrecer una instancia "*normalizadora*" para su tratamiento. La práctica de mediación implica abordar el conflicto, de un modo constructivo y no violento, basado en el diálogo y la cooperación.

> "La mediación escolar se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos"[5].

Si bien los destinatarios finales son los alumnos, el programa condiciona su viabilidad a que todos los grupos y actores de la comunidad educativa conozcan, comprendan y se comprometan con los principios que lo sustentan.

El foco está puesto en las diferentes estrategias que apuntan a la prevención de la violencia y el mejoramiento de la convivencia escolar, más que a su control mediante recursos de carácter represivo.

Considerando su alcance, se observa que el programa se desarrolla en varias jurisdicciones provinciales adoptando una diversidad de modos de implementación: La Pampa, San Juan, Jujuy, Formosa, Entre Ríos, Chubut, Córdoba, Corrientes, Tierra del Fuego, Tucumán, Salta, Mendoza, Santiago del Estero, San Luis, Santa Cruz, Misiones, Chaco, La Rioja y Neuquén.

Otra iniciativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología es el **"Programa Nacional de Convivencia Escolar"**[6]. Vigente desde mayo de 2004, apunta a ofrecer recursos para que las instituciones de educación se constituyan en lugares de formación en valores democráticos. Se intenta que las transformaciones culturales que cada escuela pueda emprender y realizar incidan en la construcción

---

5 Ibíd.

6 El "Portafolio de Estrategias y Programas para la Promoción de una Cultura Democrática a través de la Educación" presentado por la Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología (OECT) de la Organización de los Estados Americanos (OEA) denomina a esta propuesta "Programa Normas de Convivencia Escolar".

de un mejor clima educativo que facilite la tarea de enseñar y de aprender. La iniciativa procura cooperar con las jurisdicciones provinciales en la formulación de programas bajo esta pretensión.

No es sólo desde las propuestas curriculares académicas sino también desde las prácticas y saberes de la convivencia diaria que la escuela alcanza algunas de sus finalidades prioritarias, como la socialización de las nuevas generaciones, la transmisión de una cultura democrática y la consolidación de la identidad.

Se intenta producir una renovación de los contenidos, procedimientos y aplicación de las normas de convivencia escolar, intentando que éstas provean

> "...una vivencia del valor de la igual dignidad de las personas, de la justicia y ayuden a la autocorrección de conductas que transgreden las normas, evitando la violencia, la discriminación y el abuso de poder, favoreciendo que todos los actores educativos puedan concentrar su esfuerzo en apropiarse del conocimiento que hoy la sociedad considera relevante"[7].

Asimismo, se espera desarrollar planes integrados que favorezcan la comunicación y la construcción de "*acuerdos educativos operativos*" entre la escuela y las familias de los alumnos, renovando las culturas institucionales para que puedan sostener estos acuerdos.

Esta propuesta, al igual que la anterior, tiene un significativo impacto a lo largo del territorio nacional. Las provincias en las cuales se está llevando a cabo son Entre Ríos, Corrientes, Chubut, San Juan, Mendoza, Santiago del Estero, La Rioja y Formosa (estas últimas tres se incorporaron el presente año)[8]. Cada uno de los proyectos provinciales presenta características particulares y se encuentra en distintos momen-

---

7 Página *web* del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología: http://www.me.gov.ar/convivencia/objetivos.html.

8 Chaco, Santa Fe, La Pampa y Santa Cruz suspendieron en el 2006 el proceso que estaban llevando adelante por cambios en la gestión ministerial.

tos de la implementación. El programa no se aplica de manera uniforme en las distintas regiones, sino que existe la pretensión de adaptarlo a las diferentes realidades, lo cual permite que las jurisdicciones interesadas lo rediseñen en función de sus necesidades y contextos singulares.

La tercer propuesta que presentaremos es el **"Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas"**, iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, la Universidad Nacional San Martín y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) - Sede Brasil. Tiene por propósito

> "...sumar esfuerzos para el estudio de la temática de la violencia en las escuelas, y contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ambiente escolar y a la construcción de espacios de ciudadanía"[9].

Sus objetivos principales giran en torno a:

- Integrar un núcleo de investigación en el área de la violencia en las escuelas.
- Implementar un centro de información y documentación especializado en la temática.
- Ofrecer informaciones para la comunidad académica y para la sociedad en general.
- Promover una red entre investigadores sobre la violencia en las escuelas.
- Estudiar la temática de la violencia en las escuelas desde el punto de vista multi e interdisciplinario.
- Discutir las implicaciones de la violencia en la enseñanza y el aprendizaje.
- Establecer el intercambio con entidades análogas, incluyendo investigaciones comparadas con otros países, principalmente de América Latina.
- Sensibilizar a la opinión publica con relación a la temática de la violencia en el ambiente escolar.

---

9 Página *web* del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología: http://www.me.gov.ar/observatorio/.

- Promover la construcción de una “cultura” en contra de la violencia en las escuelas.
- Contribuir a la elaboración de políticas públicas de prevención y abordaje de la violencia en las escuelas.
- Acompañar y evaluar políticas públicas para la juventud, con énfasis en la prevención y tratamiento de la violencia.
- Prestar servicios a los diversos sectores de la sociedad, por medio de diferentes formas de intervención en la realidad, sumando investigaciones y acciones.

También en el ámbito del Ministerio Nacional de Educación se lleva a cabo el **“Parlamento de Escuelas por la Paz y la Solidaridad”** que se inscribe en el programa “Educación Solidaria”, dependiente de la Unidad de Programas Especiales. El Parlamento es una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación Nacional, la Red Solidaria, los Ministerios de Educación de las jurisdicciones, líderes religiosos, miembros de organizaciones de la sociedad civil y directivos y docentes de instituciones educativas.

Se propone contribuir a dar mayor visibilidad pública a aquellos adolescentes que, en las instituciones educativas, tienen propuestas concretas para aportar a una “*cultura de la paz y la solidaridad*”. Promueve la reflexión de los estudiantes para fortalecer el trabajo, las actitudes y las acciones en favor de estos objetivos.

En el 2004 se lleva a cabo el Primer Parlamento de Escuelas por la Paz y la Solidaridad[10]. En palabras del propio Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus, “*...es la oportunidad para que los jóvenes manifiesten qué es lo que creen que tiene que hacer la sociedad para responder a la violencia*” (Lanzamiento de la convocatoria oficial, 2 de noviembre de 2004)[11]. Asimismo, en el acto central del Parlamento Nacional afirmó:

---

10 El Parlamento Nacional 2006 se realizará en agosto con la consigna “Desde la Memoria, en la Diversidad, por la Justicia y el Desarrollo”.

11 Página *web* del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología: http://www.me.gov.ar/edusol/parlamento_2k4/parlamento_2k4.html.

"Cuando pensamos en organizar esta actividad (...) el elemento central que tuvimos en cuenta tuvo que ver con que lo único que se escuchaba respecto de las escuelas, lo único que se escuchaba respecto del trabajo de nuestros maestros, de nuestros profesores y de nuestros chicos era solamente algunos hechos de violencia (...) La voz de los que trabajan por la paz y la solidaridad debe sonar más fuerte que la voz de los violentos. Ese fue el objetivo central..."[12].

Junto a este Parlamento, en el marco del programa "Educación Solidaria", se desarrollan otras líneas de acción vinculadas a la temática.

Por último, en la esfera del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación se encuentra el área llamada **"Derechos del Niño y el Adolescente"**. La misma trabaja con el objetivo de contribuir a la promoción y pleno cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en y desde el sistema educativo. Se pretende generar recursos para que los alumnos conozcan sus derechos y adquieran competencias para su pleno ejercicio; desarrollar estrategias para acompañar a las jurisdicciones en las actividades tendientes a proteger los derechos de los niños y adolescentes en las instituciones educativas; y trabajar junto a otros programas ministeriales para que sus objetivos y actividades reflejen y promuevan el paradigma de protección integral de la niñez y adolescencia. Específicamente en relación con la problemática de violencia, desde el área se elaboraron materiales destinados a docentes[13], los cuales se acompañan con capacitaciones y asistencia técnica.

Hasta aquí hemos presentado las iniciativas que implementa el Ministerio de Educación de la Nación con el propósito de promover la educación en valores democráticos y los derechos de los niños y adolescentes, mejorar la convivencia escolar y

12 Página *web* del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología: http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2004_parlamento_por_la_paz.pdf.

13 Los materiales son "Actuar a tiempo. Estrategias educativas para prevenir la violencia" y "Maltrato Infantil Orientaciones para actuar desde la escuela".

brindar herramientas y estrategias para prevenir y enfrentar situaciones de violencia en las escuelas. Ahora haremos referencia a otros sectores que también abordan la temática desde un nivel nacional.

El **"Programa de capacitación y tratamiento de la violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual"** es implementado por el Consejo Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia –CONAF– del Ministerio de Desarrollo Social. Se focaliza la atención en los niños víctimas de negligencia, abandono, maltrato físico y/o psicológico, abuso sexual y toda forma de abuso ejercida por sus padres o cuidadores. El programa se implementa mediante cinco acciones diferentes: capacitación e investigación, asistencia, registro de denuncias, supervisión de programas y proyectos y trabajo en red. El trabajo en red tiende a desarrollarse con establecimientos hospitalarios, educativos y organismos judiciales, entre otros.

La labor con las instituciones educativas consiste en el acompañamiento de la puesta en marcha de dispositivos de prevención y asistencia y el asesoramiento ante casos de alto y moderado riesgo (en los otros casos intervienen los equipos locales). Las escuelas participan del programa a través de capacitaciones centradas en generar modos de intervención ante el maltrato infantil y la violencia familiar como así también a partir de la demanda de asistencia (Filmus *et al.*, 2003).

La última propuesta nacional relevada es implementada desde el año 2000 por el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. En el marco del Plan Social de Asistencia Jurídica a la Comunidad dependiente de la Dirección Nacional de Promoción de Métodos Participativos de Justicia se inscribe el **"Programa de Promoción de la Mediación en la Comunidad Educativa"** (PPMCE). Se pretende que, a través de la mediación, niños, adolescentes y adultos miembros de la comunidad escolar encuentren un procedimiento pacífico para resolver los conflictos. El programa entiende que la mediación ayuda a la comunidad educativa a analizar y resolver sus conflictos desde perspectivas constructivas y positivas, atentas y respetuosas con los sentimientos e intereses de los otros.

Procura transmitir nuevos paradigmas en educación que permitan construir una "Cultura de Paz" y propiciar en la comunidad educativa las condiciones necesarias para que se implemente un programa de educación para la paz en todos los niveles. Los principios básicos de esta "pedagogía pacífica" van dirigidos a eliminar "*los factores de violencia de la educación*" y a promover el uso del diálogo, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje de procesos que lleven a buscar soluciones propias, la adquisición de habilidades de comunicación, el establecimiento de una democracia participativa, la comprensión y manejo de la agresividad y de la violencia y el desarrollo de modos de confrontación no violentos.

Se entiende que la Educación para la Paz y la Educación en Valores toman un significado más coherente si se combinan con programas de mediación escolar que tengan en cuenta el aprendizaje de técnicas y habilidades de comunicación y gestión de conflictos, así como la participación de los alumnos como actores y no como meros espectadores en la resolución de los propios conflictos cotidianos.

Los programas provinciales

En este nivel de acción se encontraron propuestas de la provincia de Buenos Aires, Córdoba, La Rioja y Salta.

En el marco de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y en vinculación con la problemática de la violencia y la escuela media, se encuentran los Equipos Interdisciplinarios Distritales y los Equipos de Orientación Escolar.

Entre los primeros, que tienen como objeto específico de trabajo abarcar las distintas facetas del devenir de la infancia y adolescencia en situación de riesgo socioeducativo, destacamos los Equipos Distritales de Infancia y Adolescencia en riesgo socioeducativo (EDIA), los Centros Distritales de Orientación Familiar para padres de adolescentes (COF) y los Orientadores Sociales Referentes Distritales para Intervenciones Judiciales (OSRD), ya que ellos presentan relación con el

nivel medio. Son estructuras generadas para abordar problemáticas distritales, tanto en su faz preventiva como asistencial. Sus campos de intervención abarcan la prevención primaria, secundaria y terciaria. Tienen por objeto favorecer los procesos de inclusión educativa de niños y jóvenes, en situación de vulnerabilidad socioeducativa, fortaleciendo las prácticas de los equipos institucionales.

En Córdoba encontramos el **"Programa Convivencia Escolar"** que se inscribe en la Dirección de Proyectos y Políticas Educativas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia. Se entiende, aquí, que el logro de una satisfactoria convivencia en la escuela permitiría transformar positivamente la educación: redunda en beneficio de una formación más apropiada a las necesidades e intereses de los alumnos, genera mejores y más saludables condiciones de trabajo para los docentes y fortalece el acceso a una cultura democrática y respetuosa de la diversidad. A la escuela le cabe, entonces, enseñar modos de convivencia social e institucional. Se presenta como fundamental el promover climas institucionales favorables con soportes normativos claros y explícitos y alentar el desarrollo de procesos participativos que contribuyan al mejoramiento de los vínculos interpersonales y, por ende, a una optimización del trabajo pedagógico[14].

En uno de los documentos consultados "Convivencia escolar. Aportes a considerar para el quehacer institucional en la escuela" (Maldonado *et al*., 2000) se sostiene que el objetivo es lograr una convivencia democrática dentro de la escuela; lo cual implica el ejercicio de una libertad responsable, el respeto por el otro, la tolerancia, la justicia y la solidaridad. Se pretende prevenir la violencia y evitar las formas sutiles de

---

14 Esta propuesta presenta 4 proyectos: 1) Asistencia técnica a dificultades de convivencia escolar. 2) Capacitación docente en temáticas de convivencia escolar y prevención de la violencia. 3) Producción de material de apoyo para trabajar la convivencia escolar en las escuelas y otras temáticas pertinentes a la problemática. Se producen insumos teóricos, metodológicos y procedimentales 4) Investigación. Tiene por objetivo desarrollar proyectos de investigación tendientes a explorar, describir y explicar las problemáticas que se presentan en las escuelas y proponer soluciones y/o modalidades de abordaje.

discriminación y de agresión, superando el concepto tradicional de disciplina que prioriza el control y el castigo. Se trata de mejorar la calidad de vida generando un clima institucional positivo.

El programa presenta una línea de acción llamada "Actuar a tiempo", instancia de trabajo conjunto entre los equipos de la Dirección de Proyectos y Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Córdoba, los equipos técnicos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y la Organización de Estados Iberoamericanos para al Educación, las Ciencias y la Cultura. Este proyecto, dirigido fundamentalmente al nivel medio, plantea y brinda estrategias educativas para prevenir la violencia.

En La Rioja se lleva a cabo el **"Programa de prevención y asistencia de la violencia social en el ámbito escolar"**, iniciativa conjunta del Ministerio de Educación (Secretaría de Gestión Educativa) y el Ministerio de Salud (Coordinación de Salud Mental) del Gobierno de la Provincia. Los ejes a partir de los cuales se trabaja son: capacitación, investigación, asistencia psicológica y asesoramiento institucional; todos ellos centrados en la problemática de la violencia en establecimientos educativos de nivel medio. Se entiende que es indispensable pensar y problematizar acerca de cómo es el ámbito educativo que se les ofrece a los alumnos. Analizar la participación institucional en la generación de esa violencia escolar, por acción o por omisión, o por no dimensionar en su totalidad la realidad del alumnado y de las condiciones desde las que se hace la oferta educativa.

Los objetivos que se presentan son brindar apoyo y asesoramiento a las instituciones escolares para resolver los problemas de violencia que se susciten; ofrecer asistencia psicológica a aquellos alumnos y docentes involucrados en situaciones de violencia; generar espacios de capacitación sobre la problemática destinados a los actores institucionales; e investigar los factores intervinientes en la producción e incremento de situaciones que obstaculizan el armonioso desenvolvimiento de la convivencia escolar. Una de las acciones que se propone realizar es la creación de un Observatorio Provincial

con el objetivo de recabar información sobre los casos de violencia escolar que acontezcan en la provincia y realizar un relevamiento de las condiciones desencadenantes en cada uno de ellos. Esto posibilitaría en el mediano plazo construir un "*mapa social y de condiciones críticas de aparición de casos*", a partir del cual se podría pensar en algunos factores de prevención particulares para la provincia.

Por último, en Salta se encuentra el **Plan Provincial de Escuelas Abiertas "Un lugar de encuentro"**. Con el objetivo de que los niños, las niñas, los adolescentes y sus padres puedan realizar un uso distinto del tiempo libre, el Gobierno de la provincia, abre las escuelas a la comunidad los días sábados. Allí se desarrollan actividades culturales, deportivas, recreativas y de prevención. Se llevan a cabo talleres para los niños y adolescentes escolarizados y no escolarizados y talleres para padres. El plan brinda "*...un espacio de contención a niños y adolescentes, fortaleciendo sus capacidades y ofreciéndoles diversas herramientas para su vida presente y futura*"[15]. Entre los objetivos del plan se encuentra el fortalecimiento de valores que promuevan la integración social, la convivencia y la resolución alternativa de conflictos.

El programa depende del Gobierno de la Provincia de Salta y está coordinado por el Ministerio de Educación de esa provincia; pero existen otros actores responsables del Plan que colaboran con él: la Secretaría de Cultura; el Ministerio de Salud Pública; la Secretaría de la Niñez y la Familia; la Secretaría de Desarrollo y Promoción Comunitaria; la Subsecretaría de Deportes; la Secretaría de Gobernación de Turismo; el Plan Provincial de Abuso de Drogas y Alcohol; la Secretaría de Prensa y Difusión; y la Secretaría de Gobernación de Seguridad.

15 Portal educativo del Ministerio de Educación de la Provincia de Salta: http://www.edusalta.gov.ar/portal/paginas/pprincipal.php?codigo=60.

La Ciudad de Buenos Aires

En esta jurisdicción encontramos el **"Programa de Mediación Escolar"** y el programa **"Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa"**, ambos dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El primero pertenece al Programa de Mediación Comunitaria y Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos de la Subsecretaría de Justicia y Trabajo[16] y el segundo a la Dirección de Área de Educación Media y Técnica de la Secretaría de Educación.

La Experiencia Piloto de Mediación Escolar tuvo lugar en marzo de 1997. La propuesta entiende que este método alternativo de resolución de conflictos[17] colabora en la adquisición de habilidades comunicacionales permitiendo la democratización de los vínculos dentro de la comunidad educativa. Se pretende educar a toda la comunidad en los conceptos y habilidades básicas de la mediación y promover sus valores claves como la cooperación, la comunicación, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la participación. Capacitar a todos sus miembros con el objetivo de incorporar las formas participativas-colaborativas de resolución de conflictos a la vida institucional y contribuir de ese modo a la prevención de la violencia y la armonización de la convivencia.

Trabajando sobre el reconocimiento y expresión adecuada de emociones, aprendiendo técnicas de comunicación y resolución de conflictos, se pueden prevenir situaciones de violencia.

---

16 El programa de Mediación Comunitaria fue creado por el Decreto 666/97 con el objetivo de armonizar la convivencia de todos los vecinos de la ciudad. Con ese fin se concibió un Programa Integral, en el que se desarrollaron subprogramas para atender distintas fórmulas de expresión o convivencia.

17 La mediación es un método alternativo de resolución de conflictos, donde un tercero neutral (el mediador) colabora con las personas involucradas en el conflicto, mejorando la comunicación para que intenten encontrar una solución al problema. Se trata de un proceso voluntario, confidencial, con normas de procedimiento que tienden a crear un clima que permite la cooperación en la solución del problema en cuestión.

La propuesta comprende dos aspectos: 1. La formación de los alumnos a partir de talleres de comunicación, conflicto y negociación y su entrenamiento en mediación para intervenir en conflictos entre pares. 2. La utilización de la mediación y otros métodos colaborativos para el abordaje de los conflictos que surjan entre los distintos miembros de toda la comunidad educativa.

La otra iniciativa mencionada perteneciente a esta jurisdicción, el programa **"Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa"** se propone concretar acciones específicas en el campo institucional que posibiliten la construcción de respuestas alternativas en el ámbito escolar a las necesidades de los jóvenes en situación de vulnerabilidad[18].

Se identifican situaciones significativas de riesgo socioeducativo como el rendimiento escolar (bajas calificaciones, fracasos reiterados, acumulación de asignaturas pendientes, ausencia a los períodos de apoyo escolar). Otras preocupaciones se centran en aspectos relacionados con la convivencia: conflictos entre alumnos, violencia, conductas discriminatorias; o en aspectos vinculados con el cuidado de sí mismo y de los otros: maltrato, abuso, adicciones. Se señala como primordial que la escuela intente caminos de abordaje de estas situaciones con la intencionalidad de, al menos, disminuir este riesgo.

La mirada y el abordaje sobre estas situaciones tienen carácter institucional. Se explicita que las definiciones de "vulnerabilidad educativa" y "riesgo socioeducativo" implican diferentes miradas que no se limitan a la problemática individual sino que abarcan a la institución donde se detecta,

---

18 ¿Qué se entiende por situaciones de vulnerabilidad? "*…aquellas condiciones vitales (psicosociales, económicas, culturales) cuyo entramado padece de carencias, fracturas, debilitamientos significativos que reducen los recursos del sujeto para alcanzar una adaptación activa a la realidad, poniendo en riesgo aspectos importantes de su desarrollo personal y por lo tanto afectan su escolaridad, en cuanto a rendimiento, convivencia, participación escolar, permanencia, etc.*" (Documento de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004, "Programa Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa" p. 3).

el contexto del cual emerge y el posicionamiento en el cual se ubica quien establece sus parámetros.

El nivel municipal

En este nivel jurisdiccional encontramos hasta el momento tres iniciativas: el **"Centro Interdisciplinario de Cuidados para Educación"** (CICE) de la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires; el Programa **"Violencia Institucional, Escolar y Familiar"** de la localidad de San Miguel de Tucumán; y el **"Programa Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar"** de Rosario, Provincia de Santa Fe.

El CICE, servicio descentralizado de la Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Olavarría, contempla un abordaje integral e interdisciplinario que articula demandas de salud y educación. Su surgimiento tiene lugar en un contexto particular: la ciudad de Olavarría se ve atravesada por situaciones de fuerte violencia en el ámbito escolar que impactan significativamente en la sociedad. La muerte de una docente en el año 2000 y otros acontecimientos que se generaron en la ciudad dan lugar a que, hacia marzo de 2001, se pueda concretar el "Centro Interdisciplinario de Cuidados para la Educación". Este proyecto surge a partir de reconocer el impacto que los procesos de crisis e inestabilidad registrados en el último trienio provocan en los actores involucrados –niños, adolescentes, jóvenes, padres, docentes–.

La iniciativa apunta al fortalecimiento de la inclusión de niños y adolescentes en los diversos niveles del sistema educativo. Se inicia con el objetivo de asistir a los menores de veintiún años escolarizados, que tengan dificultades de aprendizaje y/o que muestren conductas que obstaculizan su desempeño en el sistema educativo formal.

La violencia, la comunicación, la discriminación, la convivencia, los desencuentros generacionales, las relaciones familiares, el vínculo familia-institución, el procesamiento de las diferencias sociales, culturales y económicas, la desocupación, el abuso sexual son aspectos obstaculizadores del proceso de enseñanza y aprendizaje y son abordados en un intento de

"*...rescatar las herramientas disponibles que permiten elaborar situaciones cotidianas en las instituciones...*" (Torres, 2005:12).

No se restringe el análisis de las condiciones de vulnerabilidad a una predisposición subjetiva. Ella es concebida como resultante de situaciones relativas al sujeto, a su contexto próximo y a su medio social. Por ello, la tarea del CICE apunta especialmente a la relación entre el individuo y su entorno, a la red vincular del sujeto, la cual incluye los recursos sociales, económicos y culturales que proveen apoyo, sostén, seguridad y autoestima.

> "La perspectiva rectora de la tarea que se desarrolla en el Centro ubica el acontecer de la trama subjetiva en la complejidad de las circunstancias sociales. Las dificultades de un sujeto que aprende y de uno que enseña se inscriben en un contexto sociocultural, institucional, histórico-político complejo, que habla de fenómenos multidimensionales y de una realidad que se comparte con otros" (Torres, 2005:7).

La segunda de las iniciativas que describimos en este apartado, el programa **"Violencia Institucional, Escolar y Familiar"**, trabaja la violencia en la comunidad educativa a partir de un abordaje interdisciplinario con el propósito de contribuir a su disminución. El equipo está conformado por el Departamento de Violencia Familiar, Mujeres y Derechos Humanos de la Dirección de Desarrollo Comunitario; el Departamento de Extensión Técnica Educativa de la Dirección de Educación Municipal (ambas Direcciones dependientes de la Municipalidad de San Miguel de Tucumán); y la Asociación Civil Antígona.

También a nivel municipal encontramos en la localidad de Rosario, provincia de Santa Fe, el **"Programa Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar"** dependiente de la Dirección de Educación de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario. Tiene por objeto "... *aportar elementos científicos y tecnológicos (en el sentido de tecnologías de gestión) para gestionar conflictos que, cada*

vez más, se producen al interior de las escuelas de la ciudad" (Belinsky *et al.*, 2005).

La razón principal que anima esta propuesta es la persistencia de un "*clima de tensión*" en el interior de las escuelas y la emergencia de situaciones de violencia que tienden a incrementarse. Se sostiene que los hechos de violencia que ocurren en las instituciones educativas deben ser tratados, no como fenómenos aislados, sino como una tendencia creciente.

El programa presenta dos módulos de trabajo: 1) un servicio de asistencia dirigido a las escuelas de la localidad; 2) instancias de formación dirigidas a docentes, no docentes y directivos de toda la provincia, destinadas a mejorar la convivencia y el clima de trabajo en las aulas y en la institución.

La sociedad civil hace su aporte

En esta esfera de acción relevamos hasta la fecha (junio de 2006) principalmente propuestas de diversas fundaciones y asociaciones. Una de ellas es el proyecto de la Fundación Alternativa **"La Mediación de Pares en la Escuela"**[19]. La mediación escolar se entiende no como un método disciplinario más, sino como un refuerzo y complemento de las medidas disciplinarias que permite la adquisición de destrezas y habilidades para el enfrentamiento de los conflictos de manera no violenta. Se concibe como una estrategia importante que la escuela debe encarar para su contribución a la paz social. La experiencia de la mediación ofrece no sólo una oportunidad para solucionar una disputa sino también modificar su relación con los demás. Si bien busca los acuerdos, como toda mediación, su meta principal son los aprendizajes que surgen durante este proceso.

19 La mediación de pares es conducida por los alumnos de la escuela entrenados como mediadores, quienes intervienen para colaborar en la resolución de conflictos entre dos o más compañeros.

Otra propuesta de la sociedad civil, **“Aulas sin Fronteras”**, viene de la mano de la Fundación Poder Ciudadano. Algunos de sus objetivos se asientan en

> “...conformar y potenciar una red de emprendedores educativos innovadores, que promueva la participación de docentes, alumnos y la comunidad con el fin de mejorar la convivencia, los valores del sistema democrático y el mutuo entendimiento” (Filmus *et al.*, 2003).

Este programa conecta en red a los docentes y alumnos emprendedores por medio de jornadas, talleres, foros, pasantías, becas e intercambios a través de las nuevas tecnologías. Pretende generar una manera distinta de organizarse, promoviendo consensos entre los propios protagonistas.

También desde la Fundación Poder Ciudadano se implementa el **“Programa Jóvenes Negociadores”** (PYN) que se lleva adelante en la Argentina bajo licencia del *Program for Young Negotiators*. Esta propuesta, resultado de más de 15 años de investigación y desarrollo provenientes del Programa de Negociación de la Escuela de Derecho de Harvard, ha sido seleccionada en el año 1996 como Programa Modelo para la prevención de la violencia y la resolución de conflictos en las escuelas. El PYN es un método pacífico de resolución de conflictos que se implementa en Argentina desde 1998.

El objetivo es capacitar a los jóvenes entre 10 y 18 años en herramientas pacíficas para resolver sus conflictos promoviendo que éstos sean analizados y tramitados utilizando una secuencia de pensamiento que sustituya el acto impulsivo de la violencia. Se trata de desarrollar en los jóvenes y sus docentes la capacidad de utilizar recursos y destrezas de negociación[20] como medio para lograr sus metas. La negociación permite

---

20 ¿Qué entienden por “negociación”? En sus propias palabras “*La negociación es una aptitud que contribuye a que las personas consigan lo que desean sin utilizar la violencia. Negociar es la acción de llegar a acuerdos reconociendo tanto los intereses propios como los de la otra parte. Y este proceso se da a través de la colaboración. De este modo, se resuelven los conflictos con los otros y no contra los otros*” (Carpeta de difusión “Programa Jóvenes Negociadores. Fundación Poder Ciudadano” 2, 2005, p. 5).

que los jóvenes sustituyan el acto impulsivo violento y la imposición de la fuerza por una secuencia que requiera la actividad del pensamiento. La posibilidad de que puedan intervenir en la resolución de sus conflictos permitiría propiciar el desarrollo de ciudadanos activos y protagonistas.

Asimismo, la inclusión de la negociación como contenido "*transversal*" en el programa escolar, les permite a los alumnos adquirir valores y habilidades comunicativas, logrando de este modo el respeto mutuo, la tolerancia y la colaboración.

En la actualidad, el PYN se desarrolla como una organización sin fines de lucro en Estados Unidos de Norteamérica, Canadá, Israel y Argentina.

"Yo Tengo PODER" es un programa de la Asociación Conciencia que intenta promover espacios de reflexión, intercambio y análisis crítico acerca de problemáticas que padecen adolescentes y pre-adolescentes. Se trabaja alrededor de ciertos temas tales como los vínculos, la resolución pacífica de conflictos, el fortalecimiento de la autoestima y la prevención de las adicciones. Se procura ofrecer herramientas para una convivencia pacífica. Algunos de los ejes que se abordan son la facilitación del proceso de comunicación, la construcción de consenso y el desarrollo de dimensiones morales de la persona. El programa se origina a partir del reconocimiento de situaciones como el consumo de alcohol y drogas en la juventud, la delincuencia juvenil, la deserción escolar, la menor presencia de la familia dada la crisis socio-económica, entre otras cuestiones; escenarios que el docente, a pesar de no haber sido formado para ello, tiene que enfrentar.

La sociedad civil hace su aporte también a través del Programa "Convivir en la Escuela" de la Fundación Convivir. Esta iniciativa desarrolla componentes de educación en valores y promoción de la salud en el ámbito educativo y está destinada a fortalecer y mejorar la convivencia escolar. Se dirige a docentes y alumnos con el objetivo de desarrollar procesos de información, formación y reflexión sobre los derechos, la autoestima, las drogas, el alcohol, la sexualidad, los hábitos saludables y las habilidades sociales.

Por otra parte, la Editorial Troquel implementa el **Programa de Educación Integral "Ser Humano. Formación en valores y habilidades para la vida"**[21]. Dicho programa pretende favorecer el descubrimiento, la comprensión y la práctica vivencial de "*valores humanos universales*". Trabaja sobre valores y habilidades socioemocionales intentando mejorar, de manera sostenida, la calidad de vida de niños y adolescentes.

Su propósito es el de beneficiar a alumnos, docentes y familias, a través del abordaje gradual de temas significativos: la salud y el bienestar, el conocimiento de uno mismo, la comunicación, la responsabilidad, la resolución de conflictos, la toma de decisiones. Se pretende "*...propiciar en el ámbito escolar programas de desarrollo ético basados, fundamentalmente, en el aprendizaje experiencial de aquellas actitudes básicas que conducen a las personas a ser más bondadosas con su prójimo...*" (Programa Ser Humano, 2005, p. 4) Entre los objetivos específicos, se plantea mejorar la convivencia a partir de relaciones basadas en la empatía y la autonomía. Así, tal como sostiene el programa, los niños y adolescentes se desarrollan en un clima cordial que los ayuda a adquirir estrategias para resolver conflictos y tomar decisiones, reducir la frecuencia de conductas agresivas y mejorar significativamente la calidad del aprendizaje de contenidos curriculares.

En la actualidad, la propuesta Ser Humano se trabaja en Argentina, Chile, Bolivia, Uruguay, Nicaragua, El Salvador y Honduras.

---

21 La Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires ha establecido por convenio con la Fundación Troquel la evaluación de impacto de dicho programa, la cual fue realizada por Carina V. Kaplan (2003). En el trabajo de campo realizado, que relevó opiniones de las instituciones escolares donde el programa había sido implementado, se observó que la implementación había superado los objetivos contribuyendo asimismo a la reflexión y puesta en marcha de proyectos institucionales de democratización de las relaciones entre los diversos actores.

Los organismos internacionales

En relación con los organismos internacionales ya hemos hecho referencia a la participación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) - Sede Brasil en la puesta en marcha del "Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas" y a la participación de la Organización de Estados Iberoamericanos para al Educación, las Ciencias y la Cultura en el proyecto "Actuar a tiempo".

Asimismo, en nuestro relevamiento hemos identificado el "Portafolio de Estrategias y Programas para la Promoción de una Cultura Democrática a través de la Educación" presentado por la Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología (OECT) de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Integran este portafolio, entre otros, dos programas del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología:

1. El "Programa Nacional de Fortalecimiento Profesional de Capacitadores en Formación Ética y Ciudadana" que pretende: a) contribuir al fortalecimiento de equipos de capacitadores encargados del desarrollo de acciones de capacitación docente enfocadas en la enseñanza de las distintas áreas curriculares (entre las que se encuentra Formación Ética y Ciudadana); b) conformar una red de capacitadores que garantice calidad con equidad en la capacitación; y c) promover la elaboración y puesta en marcha de acciones de capacitación docente que contribuyan al desarrollo curricular continuo, que atiendan a las necesidades y demandas de los docentes y enfoquen en las prácticas de la enseñanza en las instituciones educativas.
2. El "Programa Normas de Convivencia Escolar" descripto anteriormente.

Los programas presentados en este portafolio fueron seleccionados por cada país, de acuerdo a una serie de criterios[22] y

22 Los criterios de selección de los programas son: a) Ha estado en operación por un período considerable de tiempo, por lo menos cinco años, o

descriptos a partir de un conjunto de ítems: "¿Por qué se elige esta experiencia para compartirla con otros países?"; "Origen y contexto del Programa"; "Descripción"; "Objetivos"; "Duración, cobertura y población a la que se dirige"; "Componentes Educativos"; "Fortalezas del Programa"; "Desafíos"; "Evaluación" y "Aplicabilidad del proyecto en otros contextos"[23].

Se sostiene que la cooperación horizontal entre países, basada en la identificación y transferencia de las mejores prácticas educativas, permite una utilización más eficaz de los recursos al compartir y aprender de otras prácticas. En la III Reunión de Ministros de Educación, éstos declararon:

> "Reconocemos la importancia de la identificación, sistematización y el intercambio de las mejores prácticas. Apoyamos su transferencia crítica así como la de los programas consolidados e instamos a la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA, actual OECT, a que continúe con esta iniciativa y la expanda, de modo que incorpore programas de la mayor cantidad de Estados Miembros (Declaración desde México, CIDI/RME/DEC. 4 (III-O/03)[24].

Es en respuesta a este mandato, que la OECT llevó a cabo, en colaboración con los Estados Miembros, una estrategia de identificación, sistematización, análisis y transferencia críticos de experiencias exitosas y programas consolidados[25].

---

ha superado al menos el término del gobierno en el cual fue creado. b) Ha generado materiales que apoyan el logro de sus objetivos. c) Ha elaborado estrategias de capacitación y materiales de apoyo para los diversos actores involucrados. d) Ha sido evaluado interna y externamente. e) Ha cumplido con sus objetivos y ha proporcionado una solución viable al problema que originalmente enfrentó. f) Ha logrado una cobertura importante y ha sido capaz de demostrar eficiencia, capacidad de adaptación y de expansión.

23 Estos ítems son los que están presentes en la mayoría de las descripciones; no todos los programas utilizan los mismos.

24 Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología (OECT) de la Organización de los Estados Americanos (OEA) (s/f) "Estrategias y programas para la promoción de una cultura democrática a través de la educación. Organización de los Estados Americanos", p. 2.

25 Además de los programas consolidados, se incluyen iniciativas que se encuentran en fase piloto pero que, según la OEA, ofrecen resultados promete-

La iniciativa del Portafolio se desarrolla en un marco donde los Estados Miembros expresan su creciente interés en la educación para la democracia, la educación cívica y la educación para la paz con el fin de hacer frente a los niveles cada vez mayores de inestabilidad, violencia y desconexión política dentro y fuera de las escuelas.

Las propuestas relevadas: análisis de sus principales características

En el presente apartado analizamos las iniciativas descriptas en función de una serie de dimensiones que consideramos relevantes[26].

En primer término, de nuestro análisis surge que en Argentina **es el sector educativo el que concentra el mayor número de programas** vinculados a la problemática de las violencias y la escuela media. En menor dimensión encontramos otros sectores que intervienen sobre la temática como los de salud, justicia y desarrollo social. El cuadro 1 muestra que de las 15 iniciativas estatales, 11 pertenecen al sector educación (una involucra también al sector salud y otra al sector desarrollo comunitario) y sólo 2 corresponden a justicia, 1 a salud y 1 a desarrollo social.

Asimismo, se puede observar que las iniciativas vigentes poseen una **historia relativamente breve**; siendo en su mayoría experiencias recientes. El año 1997 es aquel que nos ofrece las tres propuestas con mayor antigüedad: el **"Programa de Mediación Escolar"** del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, **"La Mediación de Pares en la Escuela"** de la Fun-

---

dores en la promoción de una cultura democrática a través de la educación. Estos programas son catalogados como "prácticas prometedoras".

26 La propuesta de la OEA, el "Portafolio de Estrategias y Programas para la Promoción de una Cultura Democrática a través de la Educación" y las estructuras descriptas pertenecientes a la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, por sus características particulares, no fueron incluidos en el análisis realizado en esta sección.

dación Alternativa y **"Aulas sin Fronteras"** de la Fundación Poder Ciudadano.

CUADRO 1. Organismo del cual depende y año de inicio de la propuesta.

	Iniciativas	**Organismo del cual depende**	**Año de inicio**
1	PNME (a)	Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.	2003
2	PNCE (b)	Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.	2004
3	Observatorio (c)	Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología, UNSaM y UNESCO (Sede Brasil)	2004
4	Parlamento (d)	Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.	2004
5	Derechos del Niño y el Adolescente	Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología.	2004 (e)
6	Violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual (f)	Ministerio de Desarrollo Social-CONAF	1998
7	PPMCE (g)	Ministerio Nacional de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos	2000
8	Convivencia Córdoba (h)	Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.	2000
9	Prevención y asistencia. La Rioja (i)	Ministerio de Educación y Ministerio de Salud del Gobierno de la Provincia de La Rioja.	2004
10	Escuelas Abiertas "Un lugar de encuentro" (j)	Gobierno de la Provincia de Salta. Coordinación: Ministerio de Educación	2005
11	Mediación Escolar. Ciudad de Buenos Aires (k)	Subsecretaría de Justicia y Trabajo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	1997
12	ASE (l)	Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	2003
13	CICE (ll)	Servicio descentralizado de la Secretaria de Salud Pública de la Municipalidad de Olavarría	2001

14	Violencia Institucional, Escolar y Familiar	Dirección de Familia y Desarrollo Comunitario; Dirección de Educación (ambas dependientes de la Municipalidad de San Miguel de Tucumán); y la Asociación Civil Antígona.	2005
15	Convivencias Escolar. Rosario (m)	Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario.	2005
16	La Mediación de Pares en la Escuela	Fundación Alternativa	1997
17	Aulas sin Fronteras	Fundación Poder Ciudadano	1997
18	PYN (n)	Fundación Poder Ciudadano	1998
19	Yo tengo PODER	Asociación Conciencia	1998
20	Convivir (ñ)	Fundación Convivir	2000
21	Ser Humano (o)	Editorial Troquel	2000

Notas:

(a) Programa Nacional de Mediación Educativa.

(b) Programa Nacional de Convivencia Escolar.

(c) Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

(d) Parlamento de Escuelas por la Paz y la Solidaridad.

(e) El área funcionó anteriormente desde el año 1992 hasta el 2000.

(f) Programa de Capacitación y tratamiento de la violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual.

(g) Programa de Promoción de la Mediación en la Comunidad Educativa.

(h) Programa Convivencia Escolar.

(i) Programa de prevención y asistencia de la violencia social en el ámbito escolar.

(j) Plan Provincial de Escuelas Abiertas “Un lugar de encuentro”.

(k) Programa de Mediación Escolar.

(l) Programa Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa.

(ll) Centro Interdisciplinario de Cuidados para Educación.

(m) Programa Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar.

(n) Programa Jóvenes Negociadores.

(ñ) Programa Convivir en la Escuela.

(o) Programa de Educación Integral “Ser Humano. Formación en valores y habilidades para la vida”.

Por otra parte, se pueden distinguir **dos modalidades de intervención: prevención y asistencia**. La mayoría de los programas relevados se dirigen a la prevención de las situaciones de violencia que se generan en el ámbito escolar, mientras que otros combinan este propósito con una oferta de asistencia, luego del hecho de violencia.

CUADRO 2. Modalidad de intervención.

		Modalidad de intervención	
	Iniciativas	**Prevención**	**Prevención/ Asistencia**
1	PNME	x	
2	PNCE	x	
3	Observatorio	x	
4	Parlamento	x	
5	"Derechos del Niño y el Adolescente"	x	
6	Violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual		x
7	PPMCE	x	
8	Convivencia Córdoba		x
9	Prevención y asistencia. La Rioja		x
10	Escuelas Abiertas "Un lugar de encuentro"	x	
11	Mediación Escolar. Ciudad de Buenos Aires	x	
12	ASE (a)		x
13	CICE		x
14	Violencia Institucional, Escolar y Familiar	x	
15	Convivencias Escolar. Rosario		x
16	La Mediación de Pares en la Escuela		x
17	Aulas sin Fronteras	x	

18	PYN	x	
19	Yo tengo PODER	x	
20	Convivir	x	
21	Ser Humano	x	

Nota:

(a) La fuente consultada declaró que si bien actúa cuando es requerido también asesora y/o colabora con las instituciones educativas de modo preventivo frente a la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. El objetivo del Programa es facilitar la permanencia del alumno en la escuela.

Las propuestas que presentan estrategias de asistencia basan sus acciones en instancias de orientación o asesoramiento ante hechos de violencia, sea a través de servicios telefónicos gratuitos o a través de la intervención en el ámbito de las instituciones o del programa. Una de las iniciativas que presenta esta modalidad es el **"Programa Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar"** de la localidad de Rosario, Santa Fe. Esta iniciativa ofrece un servicio de asistencia: luego de una entrevista con la escuela que demanda apoyo por el acontecimiento de alguna situación de violencia, se plantea la implementación de distintas técnicas, entre las que se encuentran las de mediación, psicodrama, técnicas lúdicas y talleres a cargo de psicólogos y cientistas de la educación.

Las instancias de prevención que proponen los programas presentan una significativa variedad. Una de más difundidas es la mediación de conflictos[27]. Otras intervenciones se realizan a través de capacitaciones, cursos y talleres dirigidos a diversos actores de la institución escolar; mecanismos de concientización y generación de espacios de reflexión; producción y distribución de materiales relacionados con la problemática; realización de acciones tendientes a la renovación y mejoramiento de las normativas de convivencia escolar y

27 Vale destacar que el programa **"La Mediación de Pares en la Escuela"** de la Fundación Alternativa asocia la mediación tanto con la prevención como con la asistencia, a diferencia de la mayoría de las iniciativas que la relaciona con la prevención.

realización de acciones destinadas al fortalecimiento de los lazos de la escuela con la comunidad. También se desarrolla investigación con el mismo propósito de desplegar esfuerzos para prevenir la violencia en el espacio escolar.

Otra de las dimensiones del análisis se refiere al tipo de enfoque que adopta la propuesta. Se puede afirmar, de modo general, que son **estrategias de carácter amplio**, orientadas por una concepción no estrecha de la prevención de la violencia, que abordan la problemática contemplando diferentes variables y dimensiones de la misma y abarcan temáticas diversas tales como: la convivencia escolar, los derechos humanos, la educación para la paz, la educación en valores, el desarrollo de habilidades para la ciudadanía.

Este tipo de estrategias amplias difiere de otras formas restringidas de prevención que se han implementado en países como Estados Unidos y que, en la literatura sobre la temática de la violencia escolar, aparecen asociadas a estrategias de *tolerancia cero*[28] y de atención a la seguridad de las escuelas (PREAL, 2003b). Un ejemplo de este último tipo es la propuesta desarrollada en Minas Gerais, Brasil, durante la década de los 80 e inicios de los 90, cuando la policía implementó medidas de mejoramiento de la seguridad de las escuelas: sistema de iluminación, mejora de la seguridad del tránsito y acceso a las escuelas y limpieza de las paredes de las mismas (PREAL, 2003b). En México también existen, entre las iniciativas relacionadas con la prevención de actos violentos y delictivos, programas que atienden problemas de inseguridad en las escuelas centrados en incrementar los sistemas de alerta y vigilancia (Filmus *et al*., 2003).

Por otro lado y en otra línea de análisis, mencionemos que la temática se aborda desde diferentes conceptualizaciones: tanto desde el concepto mismo de violencia –enfoque específico– como desde los de convivencia, paz, derechos, democracia, valores –enfoque general–. Se puede sostener que mientras algunas propuestas refieren específicamente a la prevención o

---

28 Las estrategias de tolerancia cero intervienen, por ejemplo, expulsando al alumno que participa en una pelea o porta un arma.

tratamiento de situaciones de violencia, presentando un **enfoque específico** como el "Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas" o el "Programa de prevención y asistencia de la violencia social en el ámbito escolar" de la provincia de La Rioja (PREAL, 2003a) otras exhiben un **enfoque más general**, abordando la temática desde la convivencia escolar, la educación en valores, los derechos, la paz y el desarrollo de habilidades comunicacionales, de pautas éticas y de valores democráticos, sin hacer mención específica de la violencia[29]. El Programa "Convivir en la Escuela" así como el Programa de Educación Integral "Ser Humano. Formación en valores y habilidades para la vida" son claros ejemplos de este último grupo.

En otro eje de análisis, dentro de las iniciativas estudiadas, **la problemática se atiende desde aspectos propiamente educativos**: cambios curriculares, capacitaciones a miembros de la comunidad educativa, generación de medidas normativas que tienen como fin regular el funcionamiento y organización de las escuelas, elaboración de materiales didácticos, producción de investigación. Inclusive los programas de mediación presentan un componente educativo significativo. Al respecto puede mencionarse la propuesta de la Fundación Alternativa, **"La Mediación de Pares en la Escuela"**, que sostiene

> "...a diferencia de las mediaciones en otros contextos la escuela debe poner el énfasis, no solamente en arribar a un acuerdo satisfactorio para ambas partes, sino en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan durante su aplicación" (Luzzato de Marpegán, *et al.*, 1999).

> "...la mediación escolar busca los acuerdos como toda mediación pero debe dar gran trascendencia educativa a la posibilidad de que sucedan el reconocimiento y la revalorización, siendo su meta principal los aprendizajes que surgen durante este proceso" (p. 4-6).

29 Estas dos lógicas de intervención, si bien son claramente distintas, en las estrategias analizadas, no siempre se presentan de modo puro.

Con relación a los **niveles de enseñanza a los cuales la propuesta se dirige**, consideramos relevante el hecho de que gran parte de las iniciativas no sólo se destinan a la escuela media, sino que también abarcan otros niveles, abordando los distintos momentos que un sujeto debe atravesar a lo largo de su trayectoria por el sistema escolar. Esto nos permitiría pensar que no se concibe a la problemática como una cuestión relativa a un grupo etáreo particular. Un dato llamativo que nos interesa resaltar es la cantidad de proyectos que presenta el nivel inicial. El hecho de que varias iniciativas se presentan en ese nivel de enseñanza es significativo. Se podría pensar que si desde temprana edad se internalizan los modos de convivencia democrática, la tolerancia, ciertos modos pacíficos de hacer frente a los conflictos, existen mayores posibilidades de mermar el desarrollo de conductas violentas en las etapas posteriores.

CUADRO 3. Nivel de enseñanza al cual se dirige la propuesta.

	Iniciativas	**Inicial**	**EGB 1**	**EGB 2**	**EGB 3**	**Polimodal**	**Superior**	**Adultos**
1	PNME				x	x		
2	PNCE	x	x	x	x	x	x	
3	Observatorio		x	x	x	x		
4	Parlamento				x	x		
5	“Derechos del Niño y el Adolescente”	x	x	x	x	x	x	x
6	Violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual	x	x	x	x	x	x	
7	PPMCE	x	x	x	x	x		
8	Convivencia Córdoba	x	x	x	x	x	x	
9	Prevención y asistencia. La Rioja				x	x		
10	Escuelas Abiertas “Un lugar de encuentro” (a)		x	x	x			
11	Mediación Escolar. Ciudad de Buenos Aires (b)		x	x	x	x		

12	ASE (c)				x	x		
13	CICE	x	x	x	x	x	x	
14	Violencia Institucional, Escolar y Familiar	x	x	x	x	x		
15	Convivencias Escolar. Rosario	x	x	x	x	x	x	x
16	La Mediación de Pares en la Escuela	x	x	x	x	x	x	
17	Aulas sin frontras	x	x	x	x	x	x	
18	PYN				x	x		
19	Yo tengo poder			x	x	x		
20	Convivir	x	x	x	x	x		
21	Ser Humano (d)	x	x	x	x	x		

Notas

(a) Plan Provincial de Escuelas Abiertas "Un lugar de encuentro".

(b) Esta iniciativa está dirigida a los niveles primario y secundario, ya que en la Ciudad de Buenos Aires no se implementó la reforma de la estructura escolar.

(c) Esta iniciativa está dirigida al nivel secundario, ya que en la Ciudad de Buenos Aires no se implementó la reforma de la estructura escolar.

(d) Cabe mencionar que el programa ofrece capacitaciones docentes que se destinan al personal de todos los niveles de enseñanza.

Si tenemos en cuenta la **población destinataria** de las distintas propuestas, se puede mencionar que, si bien la mayoría se dirige los alumnos, en todas ellas existen operaciones destinadas a otros miembros de la comunidad educativa, destacándose el hecho de que muchas toman a la institución en su conjunto como objeto del programa.

Cuadro 4. Población destinataria.

	Iniciativas	Alumnos	Docentes	Directivos	Familia	Supervis/ preceptor	Comunidad educativa en general (a)
1	PNME	x	x	x		x	X
2	PNCE	x	x	x	x	x	X
3	Observatorio						X
4	Parlamento	x					
5	Derechos del Niño y el Adolescente	x	x				
6	Violencia familiar, maltrato infantil y abuso sexual	x	x	x	x	x	X
7	PPMCE	x	x	x	x		X
8	Convivencia Córdoba	x	x	x	x	x	X
9	Prevención y asistencia. La Rioja	x	x	x			
10	Escuelas Abiertas "Un lugar de encuentro"	x			x		
11	Mediación Escolar. Ciudad de Buenos Aires	x	x	x	x	x	X
12	ASE	x	x	x	x	x	X
13	CICE	x	x	x	x	x	X
14	Violencia Institucional, Escolar y Familiar	x	x		x		
15	Convivencias Escolar. Rosario		x	x		x	
16	La Mediación de Pares en la Escuela	x	x		x		X
17	Aulas sin fronteras	x	x				X
18	PYN	x	x				
19	Yo tengo PODER	x	x		x		
20	Convivir	x	x				
21	Ser Humano	x	x	x		x	

Nota:

(a) Quisiéramos hacer una aclaración en relación con la categoría "comunidad educativa". Si bien incluye a actores considerados en otras columnas, los mencionamos particularmente, porque el programa lo hace de esa manara. Es el modo en que la iniciativa nombra a sus destinatarios.

Esta tendencia nos permitiría pensar que **no se concibe al alumno como único componente de esta trama conflictiva**, asumiendo entonces que la problemática no es enteramente responsabilidad suya.

Al menos en las formulaciones, los programas no abordarían la cuestión de las violencias en la escuela como una cuestión de "alumnos-problema" sino que entrarían en juego procesos sociales que atraviesan la escuela en tanto institución social. El interrogante que queda por develar en una etapa posterior, en la cual nos abocaremos al análisis de los programas en el proceso de su ejecución, es si efectivamente en éstos se plantea el no "aislar" a quienes cometen actos de violencia –derivándolos a escuelas especiales; proveyéndoles "tratamiento" a través de los gabinetes psicopedagógicos, sancionándolos, etc.– sino que se opera sobre los modos de interacción social de la cotidianeidad escolar en los que los comportamientos catalogados como violentos cobran sentido.

Numerosas investigaciones en nuestro país alertan sobre los riesgos de la tipificación de los alumnos y su impacto en la subjetividad, ya que se trata de modos de individualización y patologización de cuestiones sociales que legitiman relaciones de poder y desigualdad[30]. La explicación individual del fracaso escolar elaborada luego de la Segunda Guerra Mundial es uno de esos discursos que naturaliza la mirada estigmatizante. En la actualidad, estos argumentos que ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, cobran nueva vigencia. Estos nuevos discursos no representan más que una versión renovada de viejos postulados que contribuyeron históricamente a sostener la ideología de la meritocracia (Llomovatte y Kaplan, 2005).

Atribuir la violencia en torno a la escuela a causas inherentes a la persona que exhibe una conducta violenta o bien a la falta de fuertes reglas disciplinarias que impidan las acciones

---

30 Ver, entre otros, Llomovatte y Kaplan (2005); Kaplan (1992; 1997) y Filmus (2001).

violentas es una lógica de acción que no se advierte en las formulaciones de las iniciativas analizadas.

Como sostuvimos anteriormente, a diferencia de otros países, en Argentina, las políticas centradas en los alumnos, en el manejo de sus tendencias violentas, en el establecimiento de políticas de "tolerancia cero" o en el aumento de medidas de vigilancia y seguridad en la escuela, no tuvieron mucho eco. Esto podría deberse, entre otras cosas, a la diferente conceptualización que se hace del fenómeno y sus causas.

Observamos en las formulaciones, una **fuerte presencia de un enfoque socio-cultural** que contrasta con algunas perspectivas que hemos encontrado como hegemónicas en otros países sostenidas por una mirada individualizante y auto-responsabilizante centrada en factores psicológicos o familiares. Al respecto, en el artículo "Enfrentando a la violencia en las escuelas: un informe de Argentina" realizado por el actual Ministro de Educación Nacional, Daniel Filmus, y sus colaboradores, se afirma que *"Apostar a un enfoque socio-cultural implica evitar la construcción de investigaciones y estrategias de intervención que culminen en la tipificación de 'los violentos'"* (Filmus *et al*., p. 77).

El enfoque sociocultural es uno de los modelos explicativos vigentes de la violencia. Según Corsi y Peyrú (2003), es aquel que explica las diferentes formas de violencia a partir del concepto de violencia estructural. "*Esta violencia estructural central se expresaría, entonces, en las múltiples formas de violencia particular, que encontramos en la cotidianeidad"* (p. 33).

En varias de las iniciativas analizadas se reconoce a los **condicionamientos de la estructura social** como uno de los factores explicativos de la trama de la violencia en la escuela[31] La institución escolar aparece así ligada a los procesos socia-

31 Entre estas iniciativas encontramos: el "Programa Nacional de Mediación Escolar"; el "Programa de prevención y asistencia de la violencia social en el ámbito escolar" de la Provincia de La Rioja; el "Programa de Mediación Escolar" y el Programa "Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa", ambos dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, el "Centro Interdisciplinario de Cuidados para Educación" (CICE)

les más generales. Tener en cuenta la dimensión social de la violencia, permite, ya no partir de la culpabilización a priori de los individuos, sino concentrar los esfuerzos en mejorar el trabajo de la institución y de la comunidad educativa en su conjunto. Esta cuestión se desarrollará con mayor profundidad en el siguiente apartado donde se abordan los sentidos y alcances de la categoría violencia.

¿De qué se habla cuando se habla de violencia en la escuela?

En este apartado se pretende abordar los sentidos, significaciones, conceptos, expresiones que se presentan cuando se habla de violencia en la escuela. A partir del análisis de las iniciativas relevadas, intentaremos abonar el siguiente interrogante ¿de qué se habla cuando se habla de violencia en la escuela?

Una primera consideración a efectuar es que, en líneas generales, las propuestas no explicitan una definición de la categoría “violencia”. La temática se aborda en varias ocasiones sin un intento por conceptualizar las prácticas y situaciones sobre las cuales se pretende intervenir, lo cual obliga a realizar inferencias e interpretaciones acerca de qué se entiende por violencia. Asimismo, creemos que difícilmente se pueda trabajar con pertinencia sobre un problema que no está suficientemente establecido. Los interrogantes que nos quedan pendientes para una etapa posterior de análisis se refieren a cómo se interpreta la violencia en el desarrollo de las propuestas, cuáles son los sentidos implícitos sobre esta categoría que operan en las prácticas cotidianas de los programas y si estos sentidos varían en relación con las conceptualizaciones que se desprenden del plano discursivo.

---

de la ciudad de Olavarría; y el “Programa Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar” de la localidad de Rosario.

Entre aquellas experiencias que expresamente reflexionan sobre su significado, bordeando conceptualmente el constructo violencia, encontramos el "Programa de prevención y asistencia de la violencia social en el ámbito escolar" del Gobierno de la Provincia de La Rioja, el cual define la violencia como

> "...una acción u omisión que infringe un daño físico y/o psíquico sobre el otro, o un daño material que afecta a otro (...) puede expresarse en las relaciones interpersonales de diversos actores y en el accionar grupal, institucional, social..."[32]

Tal como sostuvimos en el apartado anterior, varios proyectos reconocen a ciertos componentes sociales como uno de los factores explicativos de la violencia en la escuela. El contexto social que atraviesa a individuos e instituciones se plantea en las argumentaciones de varias iniciativas como generador de una violencia que, de alguna u otra manera, tiene incidencia en la escuela.

En esta línea de correlación entre la violencia estructural y la violencia que se vive en la escuela, se encuentra, entre otros, el "Programa Nacional de Mediación Escolar", el cual sostiene que existen "*...condiciones de la violencia estructural, presentes en nuestras sociedades, que atraviesan las instituciones educativas convirtiéndolas en cajas de resonancia de sus consecuencias*"[33]. Este programa argumenta que vivimos en una sociedad fragmentada que, durante los últimos años, ha incrementado los índices de todas las condiciones asociadas a la existencia de la violencia estructural: altos niveles de pobreza e indigencia; grandes sectores de la población en situación de vulnerabilidad, marginación y exclusión; tasas muy altas de desempleo; polarización social; discriminación y un sistema de justicia que, a veces por acción y muchas otras por omisión o lentitud, termina legitimando la injusticia.

---

32 Laura Guzman (lguzman@post.com) (Miércoles, 15 de marzo de 2006). Ficha. Correo electrónico enviado a: Proyecto Violencia y Escuela <violenciasyescmedia@yahoo.com.ar>.

33 Página *web* del Ministerio Nacional de Educación, Ciencia y Tecnología: http://www.me.gov.ar/mediacionescolar/imagenes/mediacion01.pdf, p. 12.

Este incremento de la violencia estructural se expresa, según esta iniciativa, en niveles cada vez más altos de conflictividad social y en un aumento de la violencia directa en las relaciones personales o grupales.

En los años 90, con el acceso a establecimientos de nivel medio de nuevos sectores sociales, antes excluidos, las instituciones escolares estuvieron sometidas a la demanda de inclusión educativa y de socialización de individuos y grupos desprovistos del capital cultural legitimado por la escuela. El programa sostiene que probablemente una de las principales consecuencias del nuevo papel que debió desempeñar la escuela haya sido el incremento de las situaciones de violencia que ella debe enfrentar.

Este último argumento nos remite a uno de los modelos sociológicos que, según Debarbieux, ayudan a comprender las causas y los efectos de la violencia. El modelo refiere a una desregulación de la situación pedagógica, ligada al acceso a la escuela de nuevos públicos de clases sociales menos favorecidas. Una derivación de este modelo, que enfatiza la frustración de las expectativas de los nuevos sectores al no encontrar en la escuela un mejoramiento de las posibilidades de conseguir empleo, consiste en una justificación de la violencia entre los alumnos (Furlán, 2003).

En la misma línea que el Programa Nacional de Mediación, el programa de "Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa" (2004) afirma:

> "El aumento de las situaciones de violencia, en las múltiples formas con que irrumpe y se expande en la escuela, está asociado a los fenómenos económico-sociales mencionados" (p. 2).
> "Las Escuelas de nivel medio, como las de los otros niveles educativos, constituyen escenarios propicios donde se reflejan y (re)presentan las dificultades, inquietudes y problemas de la comunidad y los grupos que atienden" (p. 1).

Por su parte, el "Programa Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar" de la Municipalidad de Rosario entiende

que el clima de malestar que se expresa en las instituciones educativas, del que algunas veces surgen hechos violentos, es el síntoma de una acumulación de injusticias sociales que lleva más de treinta años.

> "Debido a la marginación y para mantener su identidad, un importante segmento de la población que vive en contextos sociales con carencias básicas ha desarrollado otras pautas culturales que, posiblemente, estén colisionando con el "contrato pedagógico" existente. Estas circunstancias de tensión, hace unos años atrás, estaban más circunscriptas a las escuelas que atienden a los segmentos sociales más vulnerables (...) Pero hoy (...) muchas de esas pautas culturales que desarrollaron para 'defenderse' de la marginalidad a la que fueron 'empujados' se habría extendido al resto de la sociedad. Lo cual también explica la situación de tensión en escuelas que atienden a otros segmentos sociales, menos vulnerables (...) Las instituciones educativas pueden ser pensadas como un 'sistema abierto' que si bien posee sus propias reglas no es ajena a otras pautas que aparecen en la sociedad, las que pueden instalarse en su interior" (Belinsky *et al*., 2005).

En esta misma orientación, la propuesta del Gobierno de La Rioja, "Programa de prevención y asistencia de la violencia social en el ámbito escolar" también considera que la temática analizada es una problemática que rebasa la escuela y que requiere contemplar la dimensión política y económica. Sostiene que el origen de la violencia escolar es multifacético y que quedarse en la visión estereotipada y rígida del análisis monocausal que sostiene que los adolescentes son los que han cambiado y se han tornado violentos no permite desarrollar herramientas capaces de contrarrestar la problemática.

Por último, el "Centro Interdisciplinario de Cuidados para Educación" (CICE) sostiene que el aumento de ciertos actos violentos que los jóvenes generan para con los otros y para con ellos mismos, tales como intentos de suicidio y agresiones, abusos y malos tratos entre adolescentes, se conciben como resultantes del hecho de estar creciendo en un clima no salu-

dable, producto de la violencia que implica vivir en hogares necesitados y excluidos.

Así, se pone de relieve el contexto social a la hora de dar cuenta de las situaciones de violencia sobre las cuales se pretende intervenir. Ello es altamente significativo en la medida en que contrastaría con la retórica neoliberal que disocia las causas sociales de la "responsabilidad individual". Tal como señala Wacquant (2002) para el caso de las violencias y la miseria social,

> "...la nueva doxa penal que se difunde hoy desde Estados Unidos por el continente europeo (...) postula un corte claro y definitivo entre las circunstancias (sociales) y el acto (criminal), las causas y las consecuencias, la sociología (que explica) y el derecho (que regula y sanciona)" (p. 8).

Como esbozamos en el apartado anterior, este tipo de racionalidad punitiva e individualizante no parece ser la tendencia que se advierte en los programas relevados en nuestro contexto nacional. Por el contrario, en otros países, como es el caso de México, sí se observa el predominio del enfoque dominante estadounidense (Filmus *et al*., 2003).

Si bien se destacan estos factores denominados habitualmente como "exógenos", los mismos generalmente se articulan con dimensiones intrínsecas a la institución escolar. Junto con las determinaciones del contexto social, las iniciativas expresan, en sus enunciados, **la singularidad de los procesos y prácticas escolares**. Varios programas hacen mención a los factores denominados "endógenos", al intentar explicar las situaciones de violencia que observan en el contexto escolar. Cuestiones inherentes a la institución educativa y a la manera de insertarse en ella que tienen los actores son considerados como generadores de hechos de violencia en la escuela: la escasa significatividad de los contenidos escolares para los alumnos; la falta de estrategias didácticas que promuevan su compromiso con el aprendizaje; la poca atención dada a las diversas problemáticas que ellos atraviesan; los modos de relación autoritarios entre docentes y estudiantes; el uso de la

nota para controlar la conducta en clase; las discriminaciones encubiertas vinculadas a diferencias de cultura, nivel social, género, etnia, religión; los marcos regulatorios del comportamiento y la disciplina que apelan únicamente al castigo de la falta; el malestar de los docentes por el desprestigio social de su profesión y el deterioro de sus condiciones de trabajo e ingresos; entre otras cuestiones.

El Programa de Mediación Nacional comenta que la aparición e incremento de la violencia se vincula no sólo con las condiciones externas a la escuela, presentes en el ámbito social general, sino también con las diversas formas en que la institución elabora los conflictos, con el grado de participación de los diferentes actores en esa elaboración y con la diversidad de abordajes para trabajar esta problemática. Si bien existen factores de origen externo que causan la violencia en la escuela, también se encuentran componentes internos a la institución escolar que contribuyen a través de ciertas prácticas institucionales a obstaculizar una convivencia democrática, promueven la aparición de conflictos y, a la vez, se dificulta su manejo y/o resolución a través de instancias de diálogo y cooperación.

El "Programa de prevención y asistencia de la violencia social en el ámbito escolar" sostiene, por su parte, que la escuela como transmisora de saberes socialmente útiles se ha transformado, especialmente en la concepción de los adolescentes del nivel medio, en una institución de paso obligado, otorgadora de certificaciones. La decadencia de los valores y los conocimientos de los "adultos" ha empujado a la escuela a un sinsentido que en sí mismo puede ser promotor de violencia.

Como se puede advertir, la problemática no se vincula a cuestiones personales, inherentes al sujeto que participa en el hecho de violencia, sino que se entiende en relación con la situación social que se vive y con características propias de la escuela.

Por otro lado, nos parece relevante mencionar la existencia de iniciativas que en su discurso enfatizan una insuficiencia de la función parental de socialización. Este es el caso del

Programa de Educación Integral "Ser Humano, Formación en valores y habilidades para la vida" (2005), pionero en relación con nuestra temática que afirma que "*...se ha filtrado en la conducta una especie de pereza moral*" (p. 10), que los adultos no pueden cumplir con su papel de referentes o modelos o, al menos, depositarios de algún saber acerca de las pautas de relación entre las personas que resulten creíbles y eficaces, tanto para ellos como para los niños y jóvenes. Se plantea, entonces, qué puede hacer la institución escolar, si recibe niños "*...poco socializados, moralmente lastimados, malcriados, agresivos, hiperquinéticos o furiosamente consumistas*" (p. 4). Debarbieux alude a este tipo de perspectiva como "discurso de la decadencia" (Furlán, 2003).

Mencionemos, por otra parte, que el "Programa de Promoción de la Mediación en la Comunidad Educativa" del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos hace referencia a la violencia simbólica que se vive en la escuela. La entiende como el tipo de conflicto interpersonal que le resulta propio a la institución escolar, el conflicto cognitivo, la violencia simbólica que ejerce el que enseña para lograr un "*cambio de estructura que perdure en el tiempo*" en quien aprende, tendiente a lograr aprendizajes significativos. Este conflicto se considera necesario e inevitable en la enseñanza y el aprendizaje: si no hay conflicto cognitivo no hay aprendizaje[34]. Es interesante destacar que únicamente este proyecto utiliza la categoría "violencia simbólica".

Por último, haremos referencia a una temática ya esbozada, al preguntarnos sobre los términos que se emplean desde los programas en relación con la problemática de la violencia en la escuela. Como mencionamos, existen iniciativas que hacen referencia a la convivencia escolar, los derechos humanos, la

---

34 El otro conflicto interpersonal que el programa distingue en la escuela es aquel inevitable en la convivencia y la interacción humana y se define como un "*...proceso en el que intervienen dos o más personas que realizan acciones tendientes a lograr una meta que es o perciben como incompatible, afectándose mutuamente, con componentes emocionales y comunicacionales*". (Prezioso y otros, 2002. Documento "Programa de promoción de la mediación en la comunidad educativa", p. 5).

paz, las habilidades para la vida, la democracia, la ciudadanía. "Educación para la paz", "Cultura de paz" son conceptos con los que uno se encuentra al analizar estos programas. Lo son también la "cultura democrática" y los "derechos humanos", la "educación en valores" y el "desarrollo de pautas éticas". Por otro lado, asoma la cuestión de la convivencia, término recurrente a la hora de analizar las distintas expresiones relacionadas con la violencia y la escuela. Un importante número de iniciativas aborda la cuestión desde un intento de mejorar la convivencia escolar. Como puede observarse, son varias las líneas que se proyectan cuando se aborda esta problemática. Hablar de violencia en la escuela desde las iniciativas analizadas es también hablar de todas estas cuestiones.

A modo de cierre

A partir de la descripción y análisis de las iniciativas presentadas intentamos esbozar un mapa de las intervenciones que tienen lugar en nuestro país en relación con la problemática de la violencia y la escuela media.

Encontramos que la temática tiene en la actualidad una significativa relevancia: distintos organismos intentan tener una presencia en este escenario ofreciendo propuestas para afrontar las diversas situaciones relacionadas con el tema. Organismos estatales, de la órbita privada e internacionales procuran presentar una iniciativa.

Esta importante cantidad de proyectos da cuenta de la trascendencia que la temática ha asumido en los últimos años y acompaña la proliferación de investigaciones y trabajos sobre el tema que, como se ha mencionado en capítulos anteriores, se ha venido desarrollando desde fines de los 90.

Por otro lado, se advierte que la violencia en la escuela se aborda desde distintas y variadas estrategias. A partir del relevamiento realizado hasta la fecha, podemos sostener que el escenario de propuestas presenta diversos modos de acercarse a la problemática. Una próxima etapa de trabajo nos permitirá

observar si estas iniciativas que hoy analizamos en su discurso son una respuesta válida a las situaciones sobre las cuales pretenden intervenir.

Asimismo, destacamos cómo una gran cantidad de programas conciben a los condicionamientos de la estructura social, así como también a ciertas características intrínsecas de la institución escolar, como factores explicativos de la trama de la violencia en la escuela. Estas consideraciones son sumamente significativas, sobre todo si consideramos la vasta historia que el sistema escolar porta en relación con la patologización de lo social, transmutando las diferencias sociales y culturales en atributos naturales. La literatura sobre el fracaso escolar así lo pone de manifiesto[35]. Si bien presumimos que esta operación de trasmutación persiste en las creencias sociales y en ciertas prácticas en el interior de la escuela, al menos en el plano del discurso de las iniciativas analizadas, estas operaciones parecieran comenzar a revertirse. Al respecto, sería importante establecer cómo se articulan estos programas con las realidades cotidianas en la singularidad del contexto escolar.

Mencionemos que consideramos imprescindible que estas propuestas presenten una continuidad y una evaluación a largo plazo que permita orientar los caminos si se desea que las políticas llevadas a cabo tengan realmente algún tipo de injerencia en los escenarios escolares. Ahora bien, es preciso avanzar en la superación de aquellas formas estructurales de la exclusión y fragmentación social que permiten interpretar gran parte de la relación entre escuela y violencias.

---

35 Ver: Kaplan, C.: “La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión”. En http://tq.educ.ar/fracasoescolar/documentos/la_experiencia_escolar.pdf.

Bibliografía

Ávalos, B. (2003) *Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur. Catastro de Programas y Proyectos*. PREAL.

Belinsky, L. y otros (2005) "Ficha base de elaboración de un primer diagnóstico", Programa Facilitación y Promoción de la Convivencia Escolar, p. 1. Dirección de Educación de la Secretaría de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario, Santa Fe.

Corsi, J. y Peyrú, G. (2003) *Violencias sociales*, Buenos Aires: Ariel.

Equipo pedagógico Programa Ser humano (2005) *Documento institucional: "Ser Humano. Programa de educación integral. Valores y habilidades para la vida"*, Buenos Aires: Troquel.

Filmus, D.; Kaplan, C.; Miranda, A. y Moragues, M. (2001) *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires: Santillana.

—— y otros (2003) "Enfrentando a la violencia en las escuelas: un informe de Argentina". En D. Filmus *et al.*, *Violência na escola: América Latina e Caribe*. UNESCO (Representaçao da UNESCO no Brasil).

Furlán, A. (2003) "De la violencia y la escuela [Reseña del libro: La violence en milieu scolaire: Vol. 2. Le désodre des choses]". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *5* (2). Consultada el 25 de mayo de 2006 en: http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-Furlán.html.

—— y Trujillo Reyes, B. (2003) "Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de México". En D. Filmus *et al.* *Violência na escola: América Latina e Caribe*. UNESCO (Representaçao da UNESCO no Brasil).

Juventud y violencia en América latina: experiencias destacadas y desafíos a encarar (2005, noviembre). Boletín Periódico www.joveneslac.org. Año 1, Nº 3, recuperado el 5 de abril de

2006 de http://www.joveneslac.org/portal/000/publicaciones/tema/2005/nov/index.htm.

Kaplan, C. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Buenos Aires: Aique (Reeditado en 1994, en 1996, en 2001 y en 2003).

—— (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

Luzzatto de Marpegán, M.; Marticorena, A. y Huarte, M. (1999) "La mediación de pares en la Escuela". Ponencia escrita para el Seminario taller: "Convivencia y Mediación en la escuela" Ministerio de Educación de Chile-UNICEF, marzo.

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005) "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico". En: *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 9-20). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Maldonado, H. y otros (2000) "Convivencia escolar. Aportes a considerar para el quehacer institucional en la escuela". Documento enviado por Adriana Ortiz. Programa Convivencia Escolar Dirección de Proyectos y Políticas Educativas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Oficina de Educación, Ciencia y Tecnología (OECT) de la Organización de los Estados Americanos (OEA) (s/f), *Estrategias y programas para la promoción de una cultura democrática a través de la educación. Organización de los Estados Americanos.*

PREAL (2003a) *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur.* Catastro de programas y proyectos.

PREAL (2003b) "Serie Prevención de la Violencia Escolar". Año 1, N° 1, octubre. En http://www.preal.org/.

PREAL (2004) "Serie Prevención de la Violencia Escolar". Año 2, Nº 2. abril. En http://www.preal.org/.

PREAL (2005) "Serie Prevención de la Violencia Escolar". Año 3, Nº 5, enero. En http://www.educared.edu.pe/modulo/upload/70627612.pdf.

Programa Asistencia a las Escuelas Medias en el Área Socioeducativa (2004) *Documento de la Dirección de Área de Educación Media y Técnica de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.*

Torres, M. (2005) Documento: "CICE-Centro Interdisciplinario de Cuidados para Educación. Logros y perspectivas de un proyecto educativo y social", Ciudad de Olavarría, Buenos Aires.

Wacquant, L. (2002) "La penalización de la miseria: de la importación de políticas de seguridad". *Renglones* (Guadalajara) 51, mayo-agosto, pp. 6-12.

Ziffer, A. y Valera, C. (2003) "Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de la República Dominicana". En D. Filmus, *et al*. *Violência na escola: América Latina e Caribe.* UNESCO (Representaçao da UNESCO no Brasil).

Capítulo 7

Violencias de género en las escuelas

Paula Fainsod[1]

Las relaciones entre los géneros, tanto en la esfera pública como en la privada, no han sido ajenas al ejercicio de las violencias. Aún con lo que se ha avanzado en la superación de obstáculos materiales y simbólicos para la construcción de relaciones más igualitarias entre varones y mujeres, persisten en las instituciones condiciones que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género. En tanto sociales, los vínculos entre los géneros se erigen como producto de la historia a la vez que productores de lo social. En este sentido, junto a los procesos de reproducción y dominación, se reconoce que en las grietas de la hegemonía masculina, nuevos sentidos y prácticas se construyen.

La institución escolar está atravesada por estos procesos. La literatura especializada en el tema, aún desde marcos contrapuestos, ha señalado que ella es uno de los principales dispositivos en la constitución de subjetividades femeninas

1 Este capítulo retoma la perspectiva del Proyecto UBACyT (2004-2007) "Aportes al campo de la sociología de la educación crítica en Argentina hoy: dimensiones de la experiencia social y la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes y dimensiones del vinculo emergente entre la universidad y la sociedad", dirigido por Silvia Llomovatte y co-dirigido por Carina V. Kaplan, siendo Paula Fainsod becaria del mencionado proyecto. Un especial agradecimiento a Aixa Alcántara, Gabriela Ramos y Cecilia Gianni.

y masculinas y que en su historia las violencias de género se presentan como un fenómeno recurrente. En las escuelas se dan procesos diferenciales de socialización y subjetivación de varones y mujeres generadores y legitimadores de violencias de distinto tipo que van desde la violencia física a modos más sutiles. Sin embargo, las violencias de género en las escuelas como interrogante investigativo no se ha instalado como una de las preocupaciones fuertes del campo socioeducativo.

De este modo, el presente capítulo propone un análisis crítico sobre algunos estudios –relevados en el marco de nuestro proyecto– que, desde el campo socioeducativo y desde los estudios de género, aportan indicios para reflexionar sobre las violencias de género en las escuelas con el desafío de ir reconstruyendo una novedosa línea de análisis. En un recorrido histórico se examinan los principales abordajes en investigación, identificando rupturas y continuidades, para ir aproximándose a la configuración de un mapa de los estudios específicos que, lejos de resultar acabado y total, da cuenta del estado de situación sobre esta dimensión de nuestra investigación.

De los estudios relevados se desprenden dos aspectos que resultan altamente significativos. Por un lado, se observa que la producción desde el campo socioeducativo que trabaja en esta dimensión es relativamente reciente. Por otro lado, son pocos los análisis en los que se menciona explícitamente a la violencia cuando se abordan las relaciones de género en las instituciones educativas. Esta situación, tal como señala Marta Lamas (1996), se vincula a la dificultad para analizar la asociación entre las violencias en las instituciones educativas y el género ya que se trata de una relación naturalizada que ha estado inscripta históricamente en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales.

Desde nuestra perspectiva, es preciso dar cuenta de uno de los puntos en el cual radica la potencia del orden dominante: el hecho de que el efecto de naturalización de los géneros permite prescindir de cualquier justificación, de tal manera que la hegemonía masculina se imponga como neutra. Es por ello que la revisión de esta dimensión de las violencias en

las escuelas, la investigación sobre las formas desde las cuales mujeres y varones piensan las relaciones de género y la visibilización o no de las violencias que se entretejen a partir de ellas, resulta un paso necesario en nuestra investigación sobre las violencias y el espacio escolar.

La revisión sistemática de los debates que desde el campo académico se suscitan pretende contribuir a superar las visiones naturalistas y esencialistas que conducen a explicaciones que refuerzan las violencias entre los géneros, contrastándolas con aquellas otras que, al reconocer el carácter social, cultural e histórico de las relaciones de género favorecen a la denuncia y desinvisibilización de esos mecanismos. Develarlos permite cuestionar "un" orden que tal como señala Bourdieu (1998) propone la diferencia biológica entre el varón y la mujer como uno de los componentes que garantizan sus significaciones, valores y jerarquía. Así, por ejemplo, para el caso de las mujeres, la maternidad y el repliegue hacia lo privado se justifica –desde estas argumentaciones– por su aparato anátomo-fisiológico: tener útero para anidar y mamas para amamantar fijan la esencia femenina. De este modo, la recurrencia a lo biológico se instituye como uno de los elementos que legitiman y garantizan cierto orden social: mujeres privadas-varones públicos.

Este trabajo intenta aportar nuevos debates que proponen una mirada superadora de los naturalismos y dicotomías presentes en las reflexiones sobre las violencias de género en las escuelas. Resulta imprescindible abrir interrogantes frente a las violencias de género, ya que ellas se renuevan y fortalecen aunque de modos sutiles que no hacen más que profundizar la hegemonía masculina y legitimar el orden dominante.

Escuela y violencias de género

Los modos en que mujeres y varones organizan sus vidas y sus relaciones responden a diferencias socio-históricas –económicas, políticas, simbólicas, eróticas– que constituyen

estrategias de la producción de las desigualdades de género. Estas diferencias que se presentan como únicas posibilidades, tal como señala Fernández (1992), operan violencia en tanto construyen consenso respecto de la inferioridad "natural y esencial" de las mujeres y de los varones diferentes al varón hegemónico. Así, a la vez que, estas estrategias invisibilizan la discriminación y violencia al colocar en el orden de lo natural las desigualdades sociales; legitiman un orden social injusto[2].

Los vínculos que entretejen los varones entre sí, las mujeres con otras mujeres y los que entrelazan a ambos sexos conforman un particular circuito donde desigualdad, discriminación y violencia se retroalimentan. La discriminación hacia todos aquellos "diferentes" se constituye en un anclaje para otras prácticas de violencia. Como expresa Morgade (2002):

> "(...) la discriminación ofrece justificaciones para ciertas prácticas que, de no mediar estereotipos, resultarían injustificables. Se vive violencia que no es sólo un golpe, también es el maltrato verbal y los modos violentos inadvertidos (...)" (p. 16).

Las violencias de género, en sus diversas expresiones, impactan en la autoestima y en la imagen que construyen los sujetos de sí mismos, con sus efectos en sus experiencias sociales. Se constituyen como prácticas, que generan soportes desde donde pensar lo social, las relaciones de género y explicar las propias experiencias.

Desde el orden hegemónico la feminidad y la masculinidad se postulan como verdades universales, ligadas a características biológicas y esenciales que no dan lugar a otras posibilidades subjetivas. Estos modos bipolares y homogéneos de ser varón y ser mujer se apropian y niegan las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales y violentan lo diverso.

---

2 Para profundizar sobre esta cuestión se sugiere revisar: Llomovatte y Kaplan (2005).

Junto a la naturalización se asiste a procesos de esencialización, a partir de los cuales se construyen juicios morales sobre los comportamientos esperables y sobre lo desviado de lo universal. Estos modos de pensar a las mujeres y a los varones, que accionan la mayoría de las veces de manera implícita, se presentan como destinos naturales e inevitables que señalan la frontera subjetiva y objetiva entre lo posible y lo imposible. Bourdieu (1998) señala que la dominación de género consiste en lo que en francés se llama *contrainte par corps*, o sea, un aprisionamiento efectuado mediante el cuerpo. Respecto a cómo percibimos el mundo, el género sería una especie de «filtro cultural» con el que interpretamos el mundo, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida.

Así, naturalización y esencialización se presentan como recursos que al invisibilizar la construcción social y cultural de las identidades de género y las jerarquías que se establecen entre ellos, ocultan, a su vez, la discriminación y violencia que opera en estos procesos. En este sentido, no hay que perder de vista que la violencia es constitutiva de las relaciones de género. Diferentes autores señalan que la categoría de violencia simbólica, resulta potente para analizar las relaciones de género en tanto que los sentidos impuestos por el orden dominante, y su naturalización, funcionan como fuente que refuerza y legitima el status quo[3].

> “El efecto de dominación simbólica no se ejerce en la lógica pura de las conciencias cognitivas, sino en la oscuridad de las disposiciones del habitus donde están inscriptos los esquemas de percepción, evaluación y acción que fundamentan, más acá de las decisiones del conocimiento y los controles de la voluntad, una relación de conocimiento y reconocimiento prácticos profundamente oscura para sí misma. Así, pues, sólo

---

3 Dominantes y dominados se piensan con las categorías hegemónicas y de este modo la violencia no es percibida como tal para los actores. La violencia simbólica opera desde dentro de los individuos, por medio del *habitus*, en términos de Bourdieu, provocando un efecto de “poder hipnótico”.

> puede comprenderse la lógica paradójica de la dominación masculina, forma por antonomasia de la violencia simbólica, y la sumisión femenina, respecto a la cual cabe decir que es a la vez, y sin contradicción, espontánea y extorsionada, si se advierten los efectos duraderos que el orden social ejerce sobre las mujeres, es decir las disposiciones espontáneamente concedidas a este orden que la violencia simbólica les impone" (Bourdieu, 1999:225).

Las instituciones juegan un papel protagónico en la gestión de discursos y prácticas de socialización y subjetivación que clasifican a los actores sociales y los colocan en diferentes situaciones –dañar/ser dañado, apropiar/ser apropiado–, según sus posiciones (de clase, de género, étnicas). Las instituciones sociales reproducen y producen constantemente significados y valores de género, donde la naturaleza constituye una de las argumentaciones más recurrentes para explicar los procesos que allí tienen lugar, con sus efectos en las experiencias sociales de quienes pasan por ellas. La escuela, en tanto una de las instituciones más importantes en el disciplinamiento y socialización, no escapa a estos procesos. Ella no es sólo inigualitaria, sino que produce también diferencias subjetivas considerables.

Por oposición a la visión que sostiene la neutralidad escolar tras el embanderamiento de la igualdad de oportunidades, consideramos que la escuela está atravesada por la matriz de conflictividad social que estructura las trayectorias y las experiencias sociales de los estudiantes[4]. Las instituciones educativas ofrecen modelos de identificación ligados a la clase social, al género a partir de los cuales se legitiman y refuerzan ciertas miradas respecto de lo femenino y lo masculino que, como señala Bourdieu (1999), se inscriben en el cuerpo a modo de tatuajes, configurando un cuerpo socializado.

A este respecto, señalan Kaplan y Gluz (2000)

> "La escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un

4 Ver: Kaplan y Fainsod (2001).

> proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar 'sujetos femeninos o masculinos' a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido, definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo. Es decir, este sujeto 'educando' no es neutro respecto del género" (p. 30).

Sin embargo, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela se erige como un escenario de producción de lo social, donde se reconocen procesos de subjetivación y de resistencias. Sin desconocer los procesos de dominación y sus efectos de violencia simbólica, se reconoce que el género está abierto al cambio y es objeto de interpretación. Sus significados y su jerarquía cambian en cada momento histórico, nuevas perspectivas abonan el terreno para comprender nuevos y contrahegemónicos sentidos que se construyen y pueden oponerse a la embestida de la hegemonía masculina (Connell, 1997; Butler, 2002) reconociendo a las escuelas como terrenos de luchas.

Aportes de la perspectiva socioeducativa de género

Aunque la perspectiva de género se haya incluido tardíamente en los estudios educativos, desde los inicios los discursos y prácticas pedagógicas han sido objeto de denuncia y de lucha de los movimientos feministas[5]. Desde los comienzos,

5 Preguntarse si enmarcarse dentro los estudios de género es equivalente a posicionarse bajo las banderas del feminismo, si es sinónimo de reflexionar sólo sobre la fragilización de las mujeres tiene sus razones; y ellas se fundan en la íntima relación que existe entre los estudios de género y el movimiento social de mujeres. Sin embargo, más allá de que el primero se ha constituido en el brazo académico del feminismo y a la vez necesita permanentemente de él para lograr su legitimación, es necesario abrir algunas dimensiones e interrogantes que los estudios de género aportan para comprender las violencias de género en las escuelas.

la lucha del movimiento feminista estuvo ligada a este ámbito, denunciándolo como uno de los principales que contribuyen a la discriminación y a la violencia hacia las mujeres. Podría decirse que las banderas levantadas por la primera ola del feminismo[6], están íntimamente ligadas a lo educativo; en tanto se propone la universalización de los derechos civiles y el de la educación, por sostener que lo que hasta entonces se suponían cualidades y disposiciones innatas de las mujeres y que conducían a la desigualdad, eran por el contrario, los resultados de la educación a la que se las sometía a ellas.

La segunda ola del feminismo, conocido también por movimiento sufragista[7], se caracterizó por expresar un recrudecimiento que se materializó en reclamos, programas y estructuras organizativas internacionales, generando agitación, visibilidad e importantes resultados en términos de la conquista de los derechos de las mujeres. Este movimiento recupera el énfasis educativo del primero y avanza en importantes terrenos como el del acceso de las mujeres a la formación de institutrices y de maestras, quienes tenían vedado el acceso a los estudios superiores y en forma diferencial, según clase social, a los niveles medios del sistema.

Tal como señala Scott (2001), después de una serie de desarrollos teóricos que partieron de la llamada "segunda ola del feminismo" en los años setentas, se formuló una nueva

---

6 Para profundizar en el tema, ver Lamas (1996).

7 El acceso al voto femenino es uno de los estandartes del movimiento, y por ello su nombre. Las demandas pasaban por la conquista de los derechos políticos, sufragismo, aludiendo a la lucha por el voto femenino. En el terreno educativo comenzaba la lucha por la conquista de las aulas superiores: en 1870/1880 algunas universidades europeas aceptaban el ingreso de mujeres, sin dar permiso al ejercicio profesional. En el centro de los reclamos subyace la demanda por la conquista de los derechos políticos y sociales que estaban prometidos para todos los seres humanos por la doctrina liberal imperante en ese momento sociohistórico. El liberalismo, en tanto doctrina que abogaba por el desarrollo de la libertad personal como motor del progreso individual y social, fue uno de los puntos de referencia más fructíferos para las mujeres. Es la búsqueda de la igualdad, entendida como las mismas oportunidades, acceder a una educación igual a la de los varones; desde aquí la igualdad se entiende como aquella que propone lograr para todos el modo dominante.

categoría de análisis denominada género, que resultó muy potente para el análisis de diferentes fenómenos sociales. Esta categoría introduce dos dimensiones de análisis que ayudan a la comprensión de las violencias de género. Por un lado, propone que la identidad de género es construcción cultural y no un rasgo que se derive directamente de la pertenencia a uno u otro sexo biológico. Por otro lado, aporta una perspectiva relacional que sostiene las diferencias en términos de jerarquías socialmente construidas en el contexto del capitalismo patriarcal, jerarquías que interactúan con otras desigualdades sociales como las de clase y las de etnia, y que tienen diferentes expresiones según los contextos sociohistóricos.

Reconocer a las relaciones de género como construcciones sociohistóricas, que dan cuenta de procesos de dominación y también de resistencias, abre un espacio para comprender e interrogar los discursos y prácticas mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver, de mantener en silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y órdenes sociales, en los cuales el género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto.

A partir de allí, los estudios de género permiten desinvisibilizar aquellos discursos y prácticas que violentan –en formas explícitas u ocultas– todo aquello que difiera al modo masculino dominante: burgués, blanco, heterosexual. Nuevos aportes, que amplían la conceptualización de género referida sólo a los procesos de fragilización de las mujeres, ponen en cuestión los enfoques que proponen una posición sexual binaria y universal. El planteo central propone que al suponer "lo femenino" y "lo masculino" como dos conjuntos separados y homogéneos, estas perspectivas esconden las diversas masculinidades y feminidades y las violencias ejercidas hacia aquellos modos que se distancian del dominante.

Como expresa Morgade (2002:28): "*No hay una sola masculinidad, ni una sola feminidad, bipolarizar es esencializar y es silenciar el amplio conjunto de relaciones genéricas que se cruzan con las de clase, etnia, orientación sexual*". Así, encontramos también desde las perspectivas de género, apor-

tes realizados desde distintas disciplinas en cuestiones sobre masculinidades y minorías sexuales.

Los estudios de género aparecen ligados en principio a la academia anglosajona que abre nuevos frentes de batalla a través de rupturas académicas y políticas, inherentes una a la otra[8]. Desde lo académico, proponen una ruptura con el determinismo biológico y el naturalismo que impregnaron por años las teorías sociales, psicológicas y filosóficas, proponiendo una crítica a la postulación de una esencia femenina y una esencia masculina que no es otra cosa que la legitimación de las jerarquías y desigualdades sociales. Desde lo político, ponen en cuestión el orden social establecido que define quién puede decir, qué y cuándo.

Asimismo, dentro del espacio académico, los estudios de género al deconstruir el discurso científico hegemónico y al desocultar su neutralidad, lo denuncian como recurso del poder para su legitimación. Los estudios de género abren interrogantes frente a los discursos que se presentan como totales y analizan las condiciones sociales de su aparición y de las violencias que ellos introducen. En continuidad con esta lógica, en el ámbito educativo estas perspectivas proponen nuevas y críticas miradas sobre los discursos y prácticas hacia varones y mujeres. Explicitan las desigualdades, discriminaciones y violencias presentes en las relaciones interpersonales asimétricas, en las representaciones cristalizadas y cercenantes de subjetividades, en los medios de transmisión de saberes y de valores que fundamentan la labor pedagógica.

En relación a los estudios del campo socioeducativo con perspectiva de género, Arnot (1994) propone una clasificación que, relacionada con los debates presentes a lo largo de la historia de la sociología de la educación, se compondría de tres grandes tradiciones.

La primera tradición estaría conformada por la que la autora denomina "tradición cultural" y que se sostiene sobre

---

8 Tal como plantea Fernández (1993) "*en tanto no se acepte el desafío de articular lo académico y lo político habrá que elegir entre un teoricismo estéril o un voluntarismo ineficaz*".

los pilares funcionalistas respecto de la sociedad y la educación. Desde este enfoque, si bien se reconoce que la escuela propone una socialización diferencial de género, la misma es reversible en tanto sólo responde a modelos culturales que transmite la institución escolar y que pueden modificarse. Esta tradición, se concentra más en el cómo, que en el porqué de la función de la escuela en reproducir patrones desiguales de género. El foco está puesto más en los procesos internos que en los externos, y el origen de estos procesos reside en el concepto de la ideología de los roles sexuales, producida y reproducida en la escuela. La reproducción se entiende, desde aquí, como reproducción de generación en generación de ciertos estereotipos, no como reproducción de un orden desigual estructural. Así, si bien se reconocen las desigualdades y violencias de género que tienen lugar en las escuelas, las mismas se explican sólo como desigualdades educacionales y remediables. La escuela produce diferencias genéricas pero tiene la posibilidad de mejorarlas a través de las políticas educativas y capacitaciones que permitan modificar los estereotipos de género que los actores transmiten.

Frente a esta tradición se abren otras dos, que de la mano de nuevos interrogantes del feminismo ven en la educación la reproducción de una estructura injusta. Por un lado, allí se encontraría la "tradición económica-política" que incursiona en líneas filosóficas y políticas cercanas al marxismo y que sostiene que la desigualdad de las mujeres es consecuencia de la estructura económica capitalista. Por otro lado, la "tradición radicalizada" entiende que todas las mujeres son explotadas por los varones, por lo tanto la estructura injusta radica, fundamentalmente, en el patriarcado. Tanto en uno, como en otro caso, se denuncia una escuela que lejos de ser neutral e inigualitaria en términos de género, reproduce una estructura desigual e injusta que debe ser el objeto de lucha, en tanto, hasta que no se modifique esa estructura, continuarían las relaciones desiguales y violentas.

Estas concepciones han sido posteriormente cuestionadas por su esquematismo y su incapacidad de comprender los cambios históricos, como así también la participación de los

distintos actores sociales en los procesos de creación, reproducción y transformación de las pautas culturales. De este modo, nuevas líneas de sentido comienzan a perfilarse en los estudios de género. El aporte de los estudios sobre masculinidad, minorías sexuales y los enmarcados en la tradición "*queer*" ponen en cuestión la concepción binaria y universal que persiste en las perspectivas de género que proponen "lo femenino" y "lo masculino" como dos conjuntos separados y homogéneos[9]. De la mano de nuevas conceptualizaciones sociológicas respecto de lo social estos enfoques producen algunos quiebres en las perspectivas de género que introducen novedosos indicios para acercarse al problema de las violencias de género en las escuelas.

Tanto en las tradiciones de los estudios con perspectiva de género que abordan el espacio educativo como así también aquellos que desde esta perspectiva incursionan en otras esferas sociales y culturales, se entrelazan diversos modos de concebir la tensión igualdad-diferencias. Esta tensión se constituye en un campo epistémico, en supuestos de partida desde los cuales se construyen posibilidades de saber. La tensión igualdad-diferencias se anuda con la cuestión del poder: qué es lo que se constituye en lo uno, en lo idéntico y qué en los otros, en los diferentes, discute la instauración de un determinado orden social y sus modos de clasificación y nombramiento que tienen efectos subjetivos devastadores con su cuota de violencia[10].

Desde los nuevos enfoques inscriptos en las teorías de género, se propone una ruptura en el modo desde el cual tradicionalmente se ha pensado la igualdad; la búsqueda de la igualdad refiere a la igualdad en el campo de los derechos y no al de la identidad, donde las otras y los otros devengan en el uno, dominante.

Santa Cruz (1992) señala que la conquista de la igualdad debe pasar por la igualdad en el marco de las diferencias,

---

9 Para profundizar sobre el tema, revisar Butler (2002).

10 Aportes como los de Goffman permiten profundizar en estos procesos. Ver, al respecto, Goffman (1995).

permitiendo así cuestionar la bipolaridad y el orden jerárquico que se instituye entre estos polos. Ligados a estas concepciones, nuevos aportes surgen desde los estudios de género que brindan herramientas que invitan a reflexionar sobre las diversas y desiguales expresiones de género y las violencias que se alzan frente a ellas en las instituciones sociales.

Un camino por recorrer

Como señala Arnot (1994) si bien la sociología de la educación se ha ocupado ampliamente de los encuentros-desencuentros culturales de las clases sociales en las escuelas, la perspectiva de género ha sido menos considerada en estos desarrollos. A su vez, Bonder (1994) menciona que sobre todo en América latina los avances de la investigación en «Mujer y Educación» son escasos en comparación con la producción en otros temas tales como mujer y empleo y mujer y salud. Sin embargo, en las últimas décadas se han desarrollado un número significativo de investigaciones cuyo objeto ha sido analizar los modos que han ido asumiendo las relaciones de género, dando visibilidad a las desigualdades y violencias de género en las instituciones educativas.

Al hacerse visible, por medio de la perspectiva de género, el carácter social y político de las relaciones entre los géneros, los estudios sobre el tratamiento de varones y mujeres en el sistema educativo adquirieron un nuevo impulso, abriéndose un abanico muy amplio de posibilidades. Así como los estudios de género se nutrieron de lo socioeducativo para su producción, estas investigaciones, a su vez, aportaron dimensiones innovadoras que proponen nuevos sentidos en la comprensión de los fenómenos educativos en un sentido general.

La reseña que se propone en el presente apartado, lejos de ser total y acabada, propone líneas de investigación que alimentan el debate sobre el tema que nos convoca. En ella se da cuenta de un espacio en construcción, en el cual se evidencian controversias, continuidades y rupturas herederas de diferen-

tes teorizaciones sobre la educación como así también de tendencias que marcaron las perspectivas de género. Los estudios relevados han sido agrupados en cuatro grandes líneas que dan cuenta de particulares contextos sociohistóricos y académicos de producción. Cada una de ellas, lejos de constituirse como homogénea, presenta en su interior rupturas paradigmáticas que complejizan el debate en torno a ciertos nudos problemáticos. Así hemos clasificado los estudios relevados del siguiente modo:

- Los '70: las violencias de género irrumpen en los estudios educativos.
- Los '80: los estudios que abren "la caja negra".
- Los '90: los aportes de los estudios sobre masculinidad.
- Nuevas líneas de indagación.

Los '70: las violencias de género irrumpen en las escuelas

Los primeros estudios que asumen el cruce educación y género se presentan en la década de los 70, en un escenario signado por las consecuencias del crecimiento en la matrícula educativa, en el cual comienzan a sumarse algunos tímidos inicios en la preocupación por la socialización diferencial entre los sexos. La mayoría de estas investigaciones se desarrollan en EE.UU. e Inglaterra de la mano de estudios que, desde la sociología de la educación, proponen rupturas críticas que desocultan la neutralidad del sistema educativo y denuncian su estructura inigualitaria. Los trabajos iniciales que mencionan esta inquietud proponen un análisis de tipo macro-sociológico, y revisan a partir del análisis estadístico hasta qué punto los niveles educativos de las mujeres son menores que los de los hombres, constatando que el sistema educativo no ofrece las mismas oportunidades a varones y a mujeres.

Dentro de las tradiciones de los estudios de género y también desde el campo de la sociología de la educación se podrían ubicar investigaciones de corte funcionalista radicados en una perspectiva economicista y de recursos humanos,

que tal como señala Bonder (1994) enfatizaron el impacto de la escolarización femenina en el mercado de trabajo. A partir de ellos se concluyó que, pese al crecimiento del nivel educativo, no se produjeron –como se esperaba– cambios significativos en la posición de las mujeres dentro de la estructura ocupacional ni en la escala salarial. Anclados en las teorías del capital humano, denuncian cierta desilusión frente al vínculo armónico entre educación y trabajo para el caso de las mujeres, desde donde la escuela se erigiría como responsable al socializar desigualmente a varones y mujeres.

Como indica Bonder (1994) si bien dicha información contribuyó a problematizar algunos supuestos corrientes, en general estas producciones no han tenido en cuenta la importancia de los factores socioculturales e ideológicos como determinantes de la situación de la mujer en la sociedad, ni han problematizado las características de la oferta educativa a la que ellas acceden. Tampoco poseen una dimensión histórica y parten de una premisa que se mantuvo durante largo tiempo: al no existir restricciones legales, el sistema educativo se comportaría de manera igualitaria en relación a ambos sexos.

Frente a estas perspectivas se levantan estudios de corte crítico que sostienen que mientras se siga en la estructura capitalista y patriarcal, la escuela poco tendrá para hacer en tanto reproductora de las relaciones sociales de producción. En esta línea, estudios como los de Willis (1977), Bowles y Gintis (1985), Bourdieu y Passeron (1977) comienzan a denunciar, aunque con limitaciones y contradicciones en términos de la dimensión de género, diferenciales recorridos escolares y sociales de varones y mujeres. Tomando estas producciones, los estudios sociológicos feministas marxistas de la educación focalizan en el lugar de la escolarización en la reproducción social del salario femenino y de la fuerza de trabajo doméstico. Se denuncia desde ellos, la jerarquía masculina en el trabajo y en la familia y cómo la escuela guarda relación con la imposición de estas jerarquías.

Según expresa Arnot (1994) estudios posteriores como los de Marks (1976) y Purvis (1980, 1981) si bien se enmarcan desde una perspectiva crítica que reconoce en la escuela un

espacio de socialización diferencial que produce desigualdades y violencias, muestran cómo las definiciones de masculinidad y feminidad fueron prominentes categorías en el desarrollo de un sistema dividido por clases. El trabajo de Purvis observa, por ejemplo, cómo lo visualizado como apropiado para mujeres de clase media (perfecta esposa y madre) es diferente al modelo que prevalece en las mujeres de clase trabajadora (buena mujer) y analiza el papel de la escuela en este sentido.

Así, desde paradigmas contrapuestos comienza a manifestarse desde el ámbito de la investigación educativa cierta denuncia y preocupación por las desigualdades y la violencia sociopolítica que sufren las mujeres en el pasaje por la escuela. Una de las críticas más fuertes a los estudios ligados a la tradición reproductivista, es su tendencia a ignorar algunas nociones de lucha, contradicciones, conflictos y prácticas y discursos contrahegemónicos que tienen lugar en las escuelas.

Los '80: estudios que abren "la caja negra"

De la mano de nuevos interrogantes enmarcados en nuevas condiciones de producción científica, son otros los problemas identificados y los intereses académicos a relevar en términos de las violencias de género en las escuelas. Desde el campo socioeducativo se vislumbra un pasaje de la preocupación por la reproducción a la focalización en los procesos de producción de desigualdades y violencias que se dan en las escuelas, se abre al decir de Karabel y Halsey (1976) "la caja negra". En concordancia con esta ruptura, las reflexiones ligadas a los estudios de género en el terreno educativo se han trasladado también desde el problema de la legitimidad y el acceso de las mujeres al sistema educativo hacia el problema del con qué y cómo se educa a los varones y a las mujeres, es decir, hacia el terreno de los contenidos de la educación y las metodologías.

Si bien, como señalan Dubet y Martuccelli (1996), los ochenta no vieron aparecer teorías generales de la educación

tan fuertes y ambiciosas como las producidas en la década anterior, las investigaciones educativas con perspectiva de género adquieren gran densidad en la producción, denunciando desde ellas no sólo situaciones de discriminación de género que tienen lugar en las escuelas, sino que se explicitan distintos tipos de violencias inherentes a la socialización diferencial de los géneros. El objeto de estudio ya no es únicamente la constatación de las diferencias y desigualdades, aunque, por supuesto, su conocimiento sigue siendo importante; se trata de entender cuáles son los mecanismos que constituyen a la escuela como espacios sexistas y discriminatorios.

Tanto desde el interaccionismo simbólico como desde enfoques críticos que vinculan lo macrosociológico con los espacios microeducativos se produce un gran número de estudios que, desde una perspectiva de género, abren interrogación sobre el currículo, los materiales educativos, los modos de intercambio en las aulas y otros espacios educativos, las variables contextuales, el lenguaje, el currículum oculto.

En relación al currículum oculto, una serie de investigaciones señalan que tanto en las aulas, como en otros espacios escolares, se evidencia una diferencia de trato hacia varones y mujeres y entre ellos (French, 1984; Brullet y Subirats, 1988). Estos trabajos mencionan cómo la violencia, referenciando a la violencia física y verbal, se expresa diferencialmente según los géneros; observando como modo de comportamiento la agresividad para los varones y la afectividad para las niñas. Una importante producción investigativa pone de relieve cómo en la socialización masculina se produce una asociación directa entre la masculinidad y agresividad, mientras que en la de las niñas la feminidad tiende a constituirse a partir de la afectividad.

Algunos estudios señalan el vínculo entre esta socialización diferencial con los distintos valores que estos comportamientos obtienen en lo social y cómo ellos no hacen más que legitimar y legitimarse en las jerarquías sostenidas por el orden patriarcal, colocando a la escuela como reproductora y productora de este orden. Otros, proponen un plano descriptivo en el cual se señala la socialización diferencial que en las

escuelas se da y lo perjudicial de esta estereotipación en la construcción de relaciones más igualitarias y menos violentas al interior de la escuela. Desde este último enfoque, el cambio de los patrones de género en los actores educativos devendría en sí mismo en relaciones más democráticas.

Otra línea investigativa desarrolla una serie de estudios que analizan los desiguales rendimientos de niños y niñas en las escuelas, el desempeño de los mismos en las áreas curriculares, las diferencias en las elecciones vocacionales y de carreras superiores y la relación que existe entre estas situaciones y las expectativas de género de los docentes, las familias y de los propios niños. Investigaciones como las de Stanworth (1981) y Moreno (1986) entre otras, han puesto en entredicho el mito de la meritocracia, según el cual la escuela acoge con imparcialidad a niños y a niñas, y estimula talentos individuales de acuerdo con las capacidades y aptitudes naturales, sean éstas de clase o de género.

Estos estudios han estado ligados a una línea de investigación educativa[11] cuyos trabajos han tenido como preocupación central la de determinar el impacto de las expectativas y actitudes del maestro sobre el desarrollo intelectual, el comportamiento en clase y el aprendizaje de sus alumnos. Entre sus resultados, señalan que en la sala de clase, los docentes reproducen de modo activo el sistema jerárquico de divisiones y de clasificaciones de género que se pone en juego en las representaciones y expectativas que construyen en torno a sus alumnos y alumnas, que impactan en los resultados educativos de unos y otras. Se constata que, si bien las mujeres se educan en establecimientos mixtos y siguen el mismo currículo que los varones, salen de la escuela con expectativas diferentes en relación a lo educativo, al trabajo, a la participación en lo público y en lo privado. En relación a las elecciones vocacionales, Stanworth menciona que hay una polarización de las mujeres hacia lo humanístico-artístico y de los varones hacia la ciencia y la tecnología, siendo este patrón más marcado en las escuelas mixtas que en las de un solo sexo.

11 Ver Rosenthal y Jacobson (1968); Perrenoud (1990).

Frente a esta perspectiva, ligada a una mirada crítica, ciertos trabajos socioeducativos (Bourdieu y Saint Martin, 1975; Kaplan, 1997), agregan que las expectativas de los maestros se anclan en el nivel socio-económico y cultural de los alumnos y alumnas y que los sentidos que los docentes ponen en juego, aunque en las escuelas adquieran visos particulares, se inscriben en una matriz social y cultural más amplia, injusta. En esta línea, numerosos trabajos (Bailey, 1992; Acker, 1994; Bonder, 1989) tienden a mostrar que las mujeres son "mejores" alumnas que los varones en los niveles básico y medio de la enseñanza, pero que en el pasaje por las escuelas, ellas desarrollan un estilo adaptativo, eficaz en la institución escolar, aunque de escaso valor en el mundo del trabajo y en la esfera política[12].

Vinculados a estos procesos algunos estudios indagan en la estructura curricular (Bonder, 1994; Santa Cruz, 1992) y los libros de textos (Garreta y Careaga, 1987; García, Troyano y Zaldívar, 1993; Wainerman, 1999), señalando que los mismos se constituyen en fuente de construcción de estereotipos de género que legitiman las desigualdades al naturalizarlas y operan violencia simbólica.

En relación a los libros de texto, se menciona que los mismos ignoran la presencia de las mujeres y, cuando lo hacen, se les adjudica papeles tradicionales. Por lo general, los estudios se inspiraron en la literatura norteamericana y europea que documentó ampliamente el sexismo en los libros de texto, particularmente en la escuela primaria. Trabajos realizados en América Latina, arribaron a conclusiones semejantes: los libros escolares muestran persistentemente imágenes y mensajes estereotipados sobre ambos sexos. Wainerman y Heredia (1999) en nuestro país, han desarrollado importantes aportes en este punto, señalando cómo los libros de lectura de la escuela primaria no se constituyen en herramientas pedagógi-

12 En su trabajo "Mujeres esmeradas y varones inteligentes", Morgade y Kaplan analizan los efectos simbólicos que algunos saberes, nociones y creencias pueden tener sobre la construcción de la subjetividad de varones y mujeres en términos de sus trayectorias educativas.

cas sino también instrumentos de "imposición cultural", que en términos de género instalan valores que operan violencia simbólica.

Otra línea investigativa avanza en la construcción de una mirada crítica hacia la formación del profesorado y a la organización de las instituciones escolares, la gestión en ellas y el lugar de las mujeres. En la primera línea de estudios se observa que el trabajo docente tiende a la reproducción de los modelos de género dominantes a través de una serie de procesos cotidianos construidos en la apropiación que los docentes efectúan de los sistemas de usos y expectativas constitutivos de la institución escolar (Morgade, 1999; Altable Vicario y otros, 1993). Respecto a la segunda línea, según Morgade (1998):

> "existe consenso en afirmar que los discursos acerca de la estructura y dinámica de las organizaciones han sido particularmente receptivos de ciertos rasgos de la cultura masculina. En particular los de aquellos del tipo heterosexual, burgués, blanco, racional occidental y técnicamente capaz" (pp. 3-9).

Los estudios que se enmarcan en este grupo, en la mayoría de los casos, focalizan en el nivel institucional de las violencias de género en las escuelas; argumentando que si bien pensar institucionalmente es un paso importante hacia la comprensión del género en las escuelas, no se deben desconocer sus vinculaciones con la cultura más amplia y a las restricciones del sistema educativo local. Frente al pesimismo de las miradas reproductivistas, los aportes construidos desde los 80 comienzan a visualizar no sólo a la escuela como espacio de reproducción y dominación, sino también como espacio de producción y de resistencias. Poco a poco se va dibujando el mapa de la discriminación sexista en el sistema educativo que anteriormente era desconocido, y a la vez se señalan espacios desde los cuales construir espacios contrahegemónicos que favorezcan la construcción de relaciones más democráticas y menos violentas entre los géneros. El currículum, la vida en las aulas, las representaciones y expectativas, la organización institucional, comienzan a ser visualizados como lugares de

lucha, que sin desconocer la dimensión política abren horizontes de posibles transformaciones.

Los '90: el aporte de los estudios sobre masculinidad

La década de los 90 traerá fundamentalmente el aporte de los estudios sobre masculinidad, renovando los debates y proponiendo nuevas perspectivas de género. Desde algunos autores, la preocupación se centra en la conquista de las mejores posiciones en el campo educativo que las mujeres han conseguido, suponiendo que este avance ha desfavorecido a los varones. Este tipo de argumentaciones tienen poco asidero riguroso, ya que estos alcances no se corresponden con mejores posiciones ni en el mundo del trabajo ni en el plano de la intimidad, donde persisten las violencias hacia las mujeres y hacia otras masculinidades que se apartan del modelo dominante.

Subirats (1999) relaciona la expresión de esta línea de estudios con el aumento de la agresividad y violencia en las escuelas, con la baja motivación en los estudios y otra serie de factores relacionados con la crisis de la masculinidad en términos burgueses: el incremento del desempleo, la falta de identificación de los hombres como proveedores. La autora propone que de la mano de estas investigaciones se abre un campo de investigaciones sobre minorías sexuales que comienzan a cuestionar, muchos de ellos desde el feminismo, la conceptualización de la masculinidad, dando paso a las masculinidades. Así, por ejemplo trabajos como los de (Aske y Ross, 1991; Connell, 1995) resultan pioneros en esta perspectiva. El aporte principal de esta línea investigativa es la identificación de distintas masculinidades en relación a las diferentes posiciones sociales que ocupan los varones. De este modo, estos estudios colaboran con la ruptura de las miradas bipolares y homogéneas respecto de los géneros.

En general, los estudios sobre masculinidad han puesto de relieve la profunda relación existente entre el género mas-

culino y la violencia, aunque las diversas masculinidades se relacionen diferencialmente con ella. La violencia adquiere un elevado valor simbólico en la adquisición de la identidad masculina; determinados tipos de violencia sirven para obtener y mantener diferenciales posiciones de poder y prestigio. Pero al ser inestables esas posiciones, los varones necesitan dedicarle esfuerzo y atención para mantenerlas, sobre todo en contextos en los cuales entra en crisis el modelo de masculinidad hegemónico. La exclusión, el desempleo, las conquistas de las mujeres en espacios públicos, la crianza compartida, las renegociaciones de la sexualidad, entre otros elementos, ponen constantemente en tensión al modelo hegemónico masculino y a las diversas masculinidades, lo cual conduce a una búsqueda inacabada de reafirmación de las identidades masculinas, del poder y la dominación generando en algunos casos mayor expresión de violencias. Tal como plantea Connell (1997) esas situaciones conducen a un incremento constante de violencia, que se expresan en sus modos extremos en el fundamentalismo o en otras manifestaciones de violencia física Estas reflexiones arrojan indicios sobre algunas de las dimensiones que entran en juego en las nuevas manifestaciones de violencia en las escuelas.

En relación con la escuela, la irrupción de la problemática de la masculinidad ha originado replanteos sobre cómo tratar la cuestión de los géneros. La investigación demuestra de forma contundente que los varones no son un bloque homogéneo, que las masculinidades varían y cambian, y que las instituciones cuentan en los temas de género. Connell señala que prácticas como el deporte escolar, la disciplina y la división del currículo, pueden tener efectos masculinizantes fuertes, pero pueden armonizar entre ellas o estar en conflictos con otros propósitos de las escuelas.

Desde estos estudios, en relación a las violencias de género, no sólo se analizan las condiciones sociales y culturales implicadas en las subjetividades masculinas y femeninas que conllevan a la expresión de diferentes prácticas, entre ellas la expresión de la agresividad, diferencial y desigualmente distribuida; sino que se visualizan las violencias de género que

se imponen en las instituciones hacia aquellos varones que no responden al modelo masculino dominante, con los procesos de estigmatización y discriminación que ellos suponen.

Nuevas líneas de indagación

Los estudios desarrollados en los últimos años se encuentran signados por un escenario particular en lo referido a las violencias, y específicamente a sus manifestaciones en las escuelas. Cada vez las condiciones de vida adquieren características más crueles y violentas para vastos sectores sociales. La exclusión, la fragmentación, el individualismo, el neodarwinismo social, junto a incipientes lazos sociales que se construyen van configurando un escenario en el cual se evidencian nuevas condiciones materiales y simbólicas que impactan en las vidas de varones y mujeres, en sus modos subjetivos.

Este proceso no es ajeno a las escuelas, sino que en ellas comienzan a manifestarse nuevas formas de violencia que reclaman la construcción de marcos desde los cuales acercarse a estos fenómenos. En lo que refiere a los estudios educativos con perspectiva de género, se van delineando nuevas propuestas investigativas desde novedosos marcos epistemológicos y teóricos que propician líneas de investigación innovadoras.

Merecen especial atención, en relación a la temática que nos convoca, algunos de los análisis realizados los últimos años sobre las violencias en las escuelas. Ciertos estudios, en concordancia con lo que venimos planteando, observan la distribución de los tipos de violencias en las escuelas según el sexo, llegando a conclusiones que en términos de resultados coinciden con los aportes de género que venimos mencionando: a los varones corresponden comportamientos de tipo agresivos, en los cuales la expresión de las agresiones físicas es recurrente. En muchos de los estudios que se encuentran en esta línea, si bien se observa una relación sexo-violencia, la variable sexo es una entre otras variables independientes, que no se colocan necesariamente ni en una jerarquía social, ni en una matriz social y cultural. Por el contrario, algunas de

estas investigaciones al descontextualizar estas características de los procesos de socialización desiguales que se inscriben en cierto orden dominante, no hacen más que naturalizar y esencializar las conductas masculinas.

En una línea diferente, por ejemplo, resulta interesante y precursor el análisis que se presenta en Duschatzky y Corea (2002) para dar cuenta de cómo estas participaciones están íntimamente relacionadas con nuevas condiciones socio-históricas y una caída con el modelo burgués de diferenciación genérica que produce marcas subjetivas que conducen a otros modos de expresión de las violencias, donde se perfilan diferentes formas de participación en estos actos por parte de varones y mujeres. Este tipo de análisis, no sólo permite acercarse a los nuevos modos de violencias ejercidos por los varones, sino que incorpora nuevas perspectivas desde las cuales acercarse a las expresiones de las violencias en las escuelas ejercidas por las mujeres.

De la mano de los estudios sobre masculinidad y de los que surgen sobre las minorías sexuales se consolida otra línea de estudios educativos con perspectiva de género que permite acercarse a las violencias de género en las instituciones educativas. Desde estos análisis, se abre visibilidad no sólo a un tema que ha sido escamoteado y resistido por la literatura especializada: "las sexualidades en las escuelas", sino que se arriba, también a nuevos marcos epistemológicos y filosóficos que permiten nuevos acercamientos a la tensión igualdad-diferencias y al lugar de los actores en la construcción de sentidos y experiencias contrahegemónicas. Así, estos estudios[13] señalan los procesos de estigmatización y discriminación que operan violencia en tanto marcas y límites materiales y discursivos sobre los cuerpos, marcas que producen sujetos a través de la interpelación humillante; pero también reconocen en los procesos de subjetivación, espacios de fugas.

Hay otra línea de estudios que se vincula con la mencionada anteriormente, y que visualiza "nuevos sujetos" en las escuelas. Desde estos aportes, que retoman novedosas y férti-

---

13 Ver Lopes Louro (2001/2002).

les perspectivas teóricas para pensar las experiencias sociales y escolares de los actores y la tensión igualdad-diferencias, se propone una revisión de las experiencias de sujetos en los cuales las fragilidades de género se entrelazan con otras vulnerabilidades. Este es el caso, por ejemplo, de los estudios sobre las experiencias escolares de las alumnas madres y alumnas embarazadas[14]; de las alumnas y alumnos inmigrantes, de los alumnos y las alumnas que viven con el virus del VIH.

Los aportes que se están perfilando en los últimos tiempos en el campo de los estudios socioeducativos con perspectiva de género dan cuenta de un campo que se ha acrecentado. Si bien en lo referido a violencias en las escuelas, la dimensión de género es incipiente; se ha ganado terreno en la desinvisibilización de una dimensión que pugna por su naturalización y ocultamiento. Esto supone un mejor posicionamiento académico respecto de la consolidación de una voz que, aún con lo que queda por construir, se erija como "contrafuego" de la lógica hegemónica.

Conclusiones

A lo largo del presente capítulo se ha propuesto un recorrido por diversos marcos teóricos y estudios educativos con perspectiva de género que aportan líneas de indagación para la reflexión sobre las violencias de género en las escuelas. Se ha mencionado que la producción sobre este tema se configura como un espacio heterogéneo, contradictorio, inacabado y que quedan facetas aún poco exploradas. Se ha señalado también que, aún con las dificultades presentadas, los estudios educativos con perspectiva de género han presentado importantes intervenciones tendientes a la desnaturalización y a la desinvisibilización de las violencias de género que tienen lugar en las instituciones escolares.

---

14 Ver Fainsod y Alcántara (2005:18-29).

Se ha explicitado que pese a que la literatura especializada en el tema señala, aún desde marcos contrapuestos, que la escuela constituye uno de los escenarios en los que las violencias de género se presentan recurrentemente; este tema ha sido abordado en forma tardía en la investigación educativa y que son pocos los análisis que toman esta dimensión de la violencia como objeto de estudio. He vinculado esta dificultad con la naturalización y deshistorización con la que se presentan estos procesos que conducen a su invisibilización. También se ha mencionado el importante lugar que han tenido y tienen ciertos movimientos sociales (de mujeres, de minorías sexuales, de derechos humanos) y el feminismo académico en la denuncia de estas situaciones.

La perspectiva relacional que aporta la categoría de género ha develado las significaciones diferenciales que tienen las masculinidades y las femineidades y su carácter socio-histórico. En esta línea argumentativa, esta categoría ha resultado potente para particularizar diferencias en estructuras consideradas antes homogéneas. Esta cuestión se combina con una más abstracta aún que, como menciona Morgade (2002), tiene que ver con el carácter cultural y social de las relaciones de género. Así, en tanto relaciones sociohistóricas, junto a los procesos de dominación masculina, se erigen otros procesos que no sólo se constituyen en receptores de interpretaciones culturales, sino que también abren nuevos campos de posibilidades interpretativas, a la vez que agenciamientos para la transformación en los que se construyen continuamente nuevas líneas investigativas que permiten acercarse a estos procesos.

De acuerdo con lo anterior, y en conformidad con lo que señalan cantidad de autores, se ha expresado que la categoría de violencia simbólica resulta sumamente fértil para comprender estos procesos, donde se evidencia una forma de consenso por medio del cual se sustenta la dominación masculina. Este modus operandi propio de la violencia de género, tal como plantea Bourdieu, impone repensar los modos de acercarse al conocimiento de estos procesos, que lejos de suponer un ejercicio de aprehensión de un fenómeno cosificado, externo

a los sujetos, propone el desafío de lo inacabado y de lo por construir.

Por todo lo dicho, los sentidos y representaciones de los actores sobre las violencias de género en las escuelas resultan el puntapié a partir del cual deconstruir los procesos de dominación y violencias como así también los movimientos contrahegemónicos que en ellas tienen lugar. La revisión de esta dimensión de las violencias en las escuelas resulta un paso innovador en la investigación sobre las violencias de género y el espacio escolar, al mismo tiempo que necesario frente a las formas cada vez más sutiles pero no menos eficientes que tienden a naturalizar e invisibilizar las violencias de género que legitiman y profundizan el orden dominante.

Bibliografía

ACKER, S. (1994) *Gendered Education*, Buckingham: Open University Press.

ALTABLE VICARIO, R. y otros (1993) *Educación y género: Una propuesta educativa*. La Morada, Chile: Ministerio de Educación.

ARNOT, M. (1994) "Hegemonía masculina, clase social y educación de las mujeres". En TOWN, L. (ed.) *The Education Feminist Reader.* New York: Routledge.

ASKEW, S. y ROSS, C. (1988) *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*, Barcelona: Paidós.

BAILEY, S. (1992) *How Schools Shortchange Girls*, Wellesley: Wellesley College Press.

BELLUCCI, M. (1992) "De los estudios de la mujer a los estudios de género: has recorrido un largo camino mujer". En *Las mujeres en la imaginación colectiva*, A. M. FERNÁNDEZ (comp.). Buenos Aires: Paidós.

BENJAMIN J. (1997) *Sujetos iguales. Objetos de amor*, Buenos Aires: Paidós.

Bonder, G. (1994) “Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”. *Revista Iberoamericana de Educación N° 6*- Género y Educación (www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm).

Bonder, G.; Giberti, E. y Fernández, A. M. (comp.) (1988) *La mujer y la violencia invisible*, Buenos Aires: Sudamericana.

Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*, México: Grijalbo (1º edición París, 1984).

—— (1998) *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.

—— (1999) *Meditaciones pascalianas*, Barcelona: Anagrama (Colección Argumentos). (1º edición París, 1997).

—— y Saint Martin, M. (1975) “Las categorías del discurso profesoral” En: *Propuesta Educativa* Nº 9, Nº 19. Buenos Aires.

Bowles, S. y Gintis, G. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid: Siglo XXI.

Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires: Paidós.

Connel, R. W. (1997) “La organización Social de la Masculinidad”, en Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.) *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. *Ediciones de las Mujeres N°24*, Santiago de Chile.

David, M. E.; Edwards, R.; Hughes, M. y Ribbens, J. (1993) *Mothers and Education: Inside Out Exploring Family-Education Policy and Experience*, London: Macmillan.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996) *En la escuela. Sociología de la experiencia*, Buenos Aires: Losada.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda, Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.

Fainsod, P.; Alcántara, A. (2005) “Desigualdad, embarazo/ maternidad adolescente y escuela media. Trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares”. En: *Sexualidad, Salud y Derechos. Maternidades*

adolescentes. Maltrato y abuso sexual. Psicopatologización de niños y adolescentes. Ensayos y Experiencias. Tomo 57, Buenos Aires, pp. 18-29.

Ferguson, K. (1984) *The Feminist Case Against Bureaucracy*, Philadelphia: Temple University Press.

Fernández, A. M. (1992) *La mujer y la violencia invisible*, Buenos Aires: Sudamericana.

—— (1993) *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*, Buenos Aires: Paidós.

Filmus, D.; Gluz, N. y Fainsod, P. (2002) "Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Argentina". En: *Proyecto Nacional de Mediación Escolar*. Ministerio de Educación, Ciencia y tecnología de la Nación Argentina. Cuadernillo N° 1, Marco General. Buenos Aires.

Flores Bernal, R. (2005) "Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". En: *Revista Iberoamericana de Educación* N° 38. Mayo-agosto.

French, J. y French, P. (1995) "Desequilibrios por razón de género en la enseñanza primaria. Un informe sobre interacción", en Woods, P. y Hammersley, M. (comp.) *Género, cultura y etnia en la escuela: informes etnográficos*, pp. 113-130, Barcelona: Paidós.

Garreta, N. y Carreaga, P. (comps.) (1987) *Modelos masculinos y femeninos en los textos de EGB*, Madrid: Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer.

Goffman, E. (1995) *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu (1º edición 1963).

Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

—— y Gluz, N. (2000) *Condiciones socio-culturales de las trayectorias escolares. Trayectos formativos*, Buenos Aires: Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.

—— y Fainsod, P. (2001) "Pobreza urbana, diversidad y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Fac. Filosofía y Letras –UBA*, Año X, N° 18, agosto de 2001, Buenos Aires. pp. 25-36.

Karabel, J. y Halsey, A. (1976) "La investigación educativa: Una revisión e interpretación". En: *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

Lamas, M. (1996) "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'", en Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Porrúa.

Lopes Louro, G. (2001/2002) "Pedagogía de la sexualidad". En: *O corpo educado. Pedagogia da sexualidade.* Belo Horizonte: Atica.

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (comp.) (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires: Novedades educativas.

Moreno, M. (1986) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria.

Morgade, G. (1998) "Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas". *Revista del IICE* N° 13, pp. 3-9.

—— (comp.) (1999) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

—— (2002) *Aprender a ser mujer-aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa para la acción*, p. 16. Buenos Aires: Novedades educativas.

—— y Kaplan, C. (1999) "Mujeres esmeradas y varones inteligentes. Juicios escolares desde un enfoque de género". En: *Revista Argentina de Educación.* Año XXI, N° 26. Buenos Aires.

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom*, New York: Holt, Rinehart and Winston. Traducción castellana: *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*, Madrid: Morova, 1980.

Santa Cruz, M. y otros (1992) "Teorías de género y filosofía". En: *Seminaria* vol. V, N° 9.

Scott, J. (1990) "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En: Amelany, J. y Nash, M. (ed.) *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia: Editions Alfons.

—— (2001) "La querelle des femmes" no final do século XX". En: *Estudos Feministas*. Año 9, 2º semestre, pp. 367-388.

Subirats, M. (1999) "Género y escuela". En: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación.* Lomas, C. (comp.), Barcelona: Paidós Educador.

Tajer, D. (2000) "Subjetividades sexuadas contemporáneas. La diversidad posmoderna en tiempos de exclusión" en Meler, I. y Tajer, D. (comp.) *Psicoanálisis y Género. Conversaciones en el Foro*, Buenos Aires: Lugar Editorial.

Wainerman, C y Heredia, M. (1999) *¿Mamá amasa la masa?*, Buenos Aires: Fundación editorial de Belgrano.

Willis, P. (1980) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.